

EDUCATION IN OCCUPIED GERMANY

L'ÉDUCATION DE L'ALLEMAGNE OCCUPÉE

HELEN LIDDELL
EDMOND VERMEIL
BOGDAN SUCHODOLSKI

ROYAL INSTITUTE OF INTERNATIONAL AFFAIRS
CENTRE D'ÉTUDES DE POLITIQUE ÉTRANGÈRE
POLSKI INSTYTUT SPRAW MIEDZYNARODOWYCH

EDUCATION IN OCCUPIED GERMANY

L'Éducation de l'Allemagne occupée

EDUCATION
IN OCCUPIED GERMANY

L'Education de l'Allemagne occupée

HELEN LIDDELL
EDMOND VERMEIL
BOGDAN SUCHODOLSKI

Edited by Helen Liddell

Librairie Marcel Rivière et Cie
31, RUE JACOB — PARIS-VIe
1949

The studies which are collected in this volume were prepared by

The Royal Institute of International Affairs ;

The Centre d'Etudes de Politique Etrangère ;

The Polish Institute of International Affairs,

for a Conference on Some Aspects of the German Problem, held in Holland at Baarn from 6th-11th October, 1947, and at Scheveningen from 11th-17th April, 1948.

These studies were presented and discussed at meetings in which representatives of the following Institutes took part :

Centre d'Etudes de Politique Etrangère (Paris) ;

Chr. Michelsens Institute (Bergen) ;

Council on Foreign Relations (New-York) ;

Institute for International Relations (Brussels) ;

Institute of History and Economics (Copenhagen) ;

Netherlands Institute for International Affairs (The Hague) ;

Polish Institute of International Affairs (Warsaw) ;

Royal Institute of International Affairs (London) (1).

Many of the studies undertaken by these Institutes, and in particular the useful discussions to which they gave rise, were made possible by the generosity of the Rockefeller Foundation, which granted funds to the Netherlands Institute for International Affairs for the purpose.

The publication of the volumes has been undertaken by the Centre d'Etudes de Politique Etrangère.

(1) *The above Institutions are unofficial and nonpolitical Bodies founded to encourage and facilitate the scientific study of international questions. The Institutions as such are precluded by their rules from expressing an opinion on any aspect of international affairs. Any views expressed in this workare therefore purely individual.*

Les études qui sont rassemblées dans cet ouvrage ont été préparées par

le Royal Institute of International Affairs ;

le Centre d'Etudes de Politique Etrangère ;

le Polski Instytut Spraw Miedzynarodowych,

à l'occasion d'une conférence sur quelques aspects du problème allemand, qui s'est tenue en Hollande, à Baarn, du 6 au 11 octobre 1947, puis à Scheveningue, du 11 au 17 avril 1948.

Ces études ont été présentées et discutées au cours de réunions auxquelles participaient des représentants du

Centre d'Etudes de Politique Etrangère (Paris) ;

Chr. Michelsens Institutt for Videnskap og Andsfrihet (Bergen) ;

Council on Foreign Relations (New-York) ;

Institut des Relations Internationales (Bruxelles) ;

Institutet for Historie og Samfundskokonomi (Copenhague) ;

Nederlandsch Genootschap voor Internationale Zaken (La Haye) ;

Polski Instytut Spraw Miedzynarodowych (Varsovie) ;

Royal Institute of International Affairs (Londres) (1).

Les travaux de plusieurs de ces Instituts et surtout les discussions fécondes auxquelles ils ont donné lieu ont été rendus possibles grâce à une subvention de la Fondation Rockefeller qui permit au Nederlandsch Genootschap voor Internationale Zaken de les organiser.

La publication en a été assurée par les soins du Centre d'Etudes de Politique Etrangère.

(1) *Ces Instituts sont des organismes non gouvernementaux destinés à encourager et à faciliter l'étude scientifique des questions internationales. En vertu de leurs statuts, ils ne prennent pas parti et n'ont pas d'opinions propres sur les divers aspects des problèmes de politique internationale. Les opinions exprimées dans ces études n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.*

CONTENTS
Table des Matières

Pages

INTRODUCTION

by Helen LIDDELL

Miss LIDDELL est secrétaire du Service d'Information du *Royal Institute of International Affairs.* Elle a fait après la guerre des enquêtes en Allemagne même sur les problèmes de la rééducation. Elle a participé aux réunions de Baarn et de Scheveningue.

The Papers contained in this volume were prepared between the summer of 1947 and the spring and summer of 1948, so that although they have been revised they cannot claim to be completely up to date. Nor would their authors claim that they provided a complete survey of the problem of education in Occupied Germany, still less an exhaustive analysis of the concept of re-education. They were prepared as contributions to two conferences on Some Aspects of the German Problem convened by the Netherlands Institute of International Affairs. It is perhaps worth while indicating the point of view from which the cultural aspects of these problems was approached in the questionnaire sent out by the conveners of these conferences :

It is all too evident that any attempt to analyse the cultural aspects of the German problem will be affected by our general attitude towards man, religion, the State, and society. This attitude will affect both the questions we ask and the answers we give to them. We have nevertheless tried to formulate our questions in a detached spirit. This however does not imply any assumption that the answers can be or even ought to be given with the same objectivity.

A. What does victory over National Socialism really mean ?

B. What have been the roots of German nationalism ?

C. Why did German nationalism clash with democracy ?

D. Why did Germany fail to develop a strong sense of individual responsibility ?

E. Is it conceivable that national collectivism, which in Germany became identical with economic collectivism, will be overcome by a change of economic conditions, and by confining economic activity exclusively to peaceful purposes ?

F. Are there any possibilities of giving to the German youth the perspectives and ideals which are obviously needed if re-education is to have any effects ?

G. From which centres can such perspectives and ideals be expected to emanate ?

H. Is human development in Germany essentially different from human development in other countries and, if so, what kind of differences can be discerned ?

I. What will be the effects of the recent demographic changes upon Germany's cultural future ?

J. What has been the effect on the German conscience of the total condemnation of National Socialism by the Allied Nations ?

K. What effect has political unity had upon German culture, and how is it likely to be affected by political dismemberment ?

L. Could any outside influences be exerted on the process of rebuilding German culture with a view to generating a peaceful state of mind and, if so, what means would have to be applied ?

The papers themselves and the discussions on them at the two conferences, while they agreed broadly with the assumptions of the questionnaire, differed widely on the methods by which the German People might be brought to a non-aggressive state of mind. They revealed widely different views on the possibility of achieving that end, directly or indirectly. The genesis of the concept of re-education was barely touched on. But there was discussion on some of the moral and philosophical implications of the whole idea. It was the practical aspects of « education under Occupation », however, which seemed a more profitable theme to most delegates at the conferences. But the radical question of how far it is possible for the mentality and the outlook of one nation to be changed, within a given number of years, by the deliberate efforts of one or

more other nations, was touched on, not only in the papers (1) published in this volume but also in others not wholly concerned with the problems of re-education.

A Netherlands paper (2) declared that all efforts to influence character made by Germans and non-Germans alike are doomed to fail unless economic standards of living quickly show considerable improvement. It also stated :

> Alongside this, the social and political institutions to be set up must allow scope for individuality. A nation cannot be cured of collectivist aberrations by external application of political methods, which might function properly if individuals are accorded some degree of actual freedom, but which will necessarily give rise to deformities when the society in question is founded on coercion and collectivism. For these reasons, it is necessary to refrain from holding the German people collectively responsible for national socialism.

The conclusions drawn in this paper are that :

> whatever has to be done in the way of teaching and educating the youth and adult population of Germany, externally imposed schemes are completely devoid of promise. Political freedom, if it is to come in Germany, will be born out of other doctrines than those held by the West ; the forms it may embrace might differ from those of parliamentary democracy. The possibility of influencing Germany's development from without is indeed slight. Attempts in this direction should and must not be neglected. The German people are not by themselves in a position to find their way out of the impasse in which they are trapped· But they need to be helped in their own exertions and do not need the assistance of over-solicitous guides desirous of leading them along a path they are unable to follow.

A Norwegian paper (3) put a similar point of view more strongly : « Do not make the stupid German mistake of believing that thoughts [of other nations] can be forced into new ways ». The authors of both these papers believe however that material as well as moral support from without must be given to the positive forces inside Germany

(1) All the Conference papers quoted in this introduction are unpublished. The extracts quoted are taken from the cyclostyled copies issued to delegates.

(2) H. Plessner and J.-J. Schokking : *German History as viewed by the West.*

(3) Ivar Follestad : *Remarks on the Process of De-nazification in Germany.*

which are ready to work for the creation of a liberal, democratic, peaceful Germany. On the other hand a Polish paper (4) on the moral disarmament of Germany argued that the main basis of nationalist ideology is to be found in the social and economic structure of Germany. The very foundation of the origin and development of German militarism and nazism is the class of Junkers and of financial and industrial magnates.

The first condition of moral disarmament of Germany is a reform of its social structure. It was obvious that all components of the community which have fostered German nationalism and militarism must be eliminated from the life of today Germany. The « Junkers » caste must be totally annihilated by a radical agrarian reform in the whole country, which should not spare, of course, also the minor nobility. Big landed property should definitely disappear. Big and medium industry should be unconditionally nationalised and maintained. Only reform of the German social structure, emphasizing the role of peasants and workers could therefore change the German outlook. A French view expressed in the discussion was that industrialization had spiritually mechanized and dehumanized the Germans. An American delegate however pointed out that it could be argued that liberal democracy in the West dated from the period of industrialization ; while a British view was that aggression is a characteristic of nation States, especially of a young nation State such as Germany, and that there is no reason to believe that any social class in a given society is in itself peace-loving.

After diagnosis there followed an attempt to agree on the significance of de-Nazification policy as a fundamental prerequisite in any process of German re-education. Discussion revealed wide differences in the theory, if not in the practice, of de-Nazification among the Occupying Powers. Apart from the necessity for the punishment of war criminals, upon which there was general agreement, there were differences both on the definition of a Nazi and on the proper way to deal with those found to come within this

(4) Marek St-Korowicz : *Le problème du désarmement moral de l'Allemagne.*

definition. A British delegate expressed the view that punishment had been confused with purification of the body social, producing a nightmare of bureaucracy and confusion of purpose and leaving a dangerous element of discontented unemployed former Nazis, not war criminals punished as such, but men and women barred from employment because of their rank or activities in the Nazi Party. Polish delegates argued that in the Soviet Zone important Nazis and war criminals had been dealt with, and minor Nazis only had been given jobs, whereas in the Western zones the reverse was true and important Nazis still held office. It was stated that in the French Zone there were (in April 1948) 12.000 condemned Nazis in camps who caused a feeling of insecurity and uneasiness to the Germans who were then responsible for carrying through the de-Nazification process. The practical effects of de-Nazification on the educational system, with the consequent acute shortage of teachers, were also discussed. Some delegates believed that the de-Nazification process gives rise to evils, such as denunciation of one German by another in order to settle old scores, which is likely to have a bad psychological effect on the young. There was however no agreement on these topics.

The immediate practical problems of education and youth organization in Occupied Germany were considered, as well as an attempt to define the underlying àssumptions upon which Allied Control is based. One of these practical problems is the urgent one of the paper shortage, which it was felt might come near to making nonsense of the efforts alike of Control officials and German educationalists in all zones, or at all events in Bizonia.

A controversial subject which is being tackled differently by each of the Occupying Powers and is causing some difficulties in the passage of the various school reforms which the German authorities have been urged to pass, is that of the Confessional school. Delegates were divided in their views, but the general impression seemed to be that it was dangerous and unwise for the Occupying Powers to attempt to destroy Confessional schools, despite the fact that in the opinion of one delegate the Confessional school

has always supported reactionary politics (5). In the lay schools which existed in Germany before 1933, religious instruction was given, at the express wish of the parents, by the Minister of the Church to which the child belonged. The problem was recognized as one which was unlikely to be permanently settled during the period of occupation and one on which German opinion was profoundly divided.

It was recognized both in the preparatory papers and during the Conference discussions, that the influence of the universities cannot be over-emphasized. Immediately after the war there had been, as in other countries, a demand for admission far exceeding the space available or the supply of teachers. The teaching body, with gaps in the junior ranks of lecturers resulting from de-Nazification, was recognized to be too old, too jealous of its academic freedom, and too prone to look down, not merely on officials of the Occupying Forces, but also upon the academic standards of the victorious countries. The members of the Conference differed — as do the occupying authorities themselves — as to the remedies to be applied. On the one hand, some delegates believed that a reform of the constitutions of the universities held out the most hope, although others pointed out that the constitutions of several universities in the United States were based on those of German universities without producing the same results. On the other hand the admission of active army officers (as opposed to officers of the reserve) was regarded as dangerous and undesirable by some delegates. All agreed that there should be a wider social basis of admission, an educational ladder right up to the universities, in which the academic body should no longer be the sole arbiter of the fitness of a student for admission (subject at present to the temporary « numerus clausus » imposed

(5) Since these conferences took place the struggle for Confessional schools has reached a new stage in Berlin, where its political aspect is clear. On 19 May 1948 the *Kommandatura* agreed to the School Reform Law passed by the City Council, but reversed the last decision to forbid private schools. The *Kommandatura* declared that existing private schools should continue, and that a few new ones might be permitted subject to Four-Power approval. The Evangelicals have since September started six new schools which have been declared illegal by the City Council, the S.P.D. and the S.E.D. voting together on this against the C.D.U. ; thus on this issue the pro-western democratic parties are split.

by some of the Occupying Powers). In the Russian Zone, it was pointed out, there is an attempt to redress the balance, not only by refusing admittance to regular army officers, but also by measures, including scholarships, designed to make university entrance possible for the working class and peasant students. The school reforms in the United States Zone seek to attain this end by making it possible for students to enter the universities from other types of schools than the classical gymnasium. What is sometimes referred to by Germans as the struggle for the classical gymnasium represents a major issue in which they are too ready to assume that the Occupying Powers are cloaking an attack on German academic standards under the pretence of furthering German democratic ideals.

Delegates agreed that efforts must be made to break down the exclusiveness of German universities and their isolation from the rest of the community, but not by any action which would give the professional body grounds for its belief that it is the aim of the Occupying Powers to level down academic standards, either because of the failure of the Powers to recognize those standards at their true worth or as part of an endeavour to break down the class structure. The aim should rather be to encourage direct contact between German professors, lecturers, and students and those of foreign countries, and also between bodies inside Germany such as the education committees of trade unions, and secondary and elementary education bodies. An endeavour should also be made to promote younger people with sufficient academic qualifications to professorships.

There was a tendency in the discussions and in some papers to concentrate upon the more formal aspects of the educational process in Germany. The teaching body must, it was held, be thoroughly investigated, and where necessary thoroughly purged. According to M. Korowicz (6) books and syllabus must be fundamentally revised « not only from the angle of de-Nazification but also from all traces of an aggressive spirit ». All textbooks must be revised and all allusions to war or glory, all biographies of

(6) *Op. cit.*

« men of the sword and of conquest » must be removed, as well as all tendentious references to revisionism. Committees of German experts should prepare school books ; no private schools should be permitted for ten years. A Norwegian paper (7), on the other hand, recommended that the new school books should be written without servility or false modesty, without a sense of guilt dictated from outside, but, just as in any other nation, with sincere respect for the past and a healthy outlook on the future. It was agreed in the discussions that history should not be taught until new textbooks were available (8) which should not treat the subject as an exclusively national one ; but the warning note was sounded that young Germans today believe in nothing, not even in National Socialism — that re-education cannot by itself make them peace-loving. They are at the moment « plastic and mouldable », but this must not be mistaken for « openmindedness » (9).

Consideration of the state of mind of German youth today and of post-war youth movements involved some discussion of the German youth movement before and during the period of the Third Reich.

In investigating, not National Socialism's spiritual ancestry, but where it was actually born — one undoubtedly lands on the Youth Movement. Nowhere else were the phrases so clearly heard which were later to become the slogans of national socialism ; nowhere else were problems discerned so similar to those which national socialism had to fight... After World War I, German youth faced chaos and a topsyturvy society. Everyone had troubles, everyone wanted something different, and everyone was looking for a different scapegoat. It was no longer possible, as before, to launch out into new realms in search of a vague idealism. But the urge to do this was no less strong than previously. In creating their youth movements, the political parties exploited this situation. What the other parties did, national socialism did too. Youth Movements became mass movements, and the machineries to lead these became ends in themselves. The result was a youth that was outwardly disciplined, but inwardly dissolute ; externally grouped, but inwardly com-

(7) Ivar Follestad, *op. cit.*

(8) New history textbooks have now been written in each of the four zones ; since September 1948 history is also taught in Berlin schools for the first time since the end of the war.

(9) Plessner and Schokking, *op. cit.*, p. 66.

posed of individuals without any real contact with the outside world (10).

One of the greatest problems today is undoubtedly the *Verwahrlosung der Jugend.* « Although the state of the physical health of most children is [thus] relatively satisfactory, indeed surprisingly so in face of the difficulties following the war, the same can hardly be said of their mental health. The daily life of the majority of children, especially in the bombed cities, presents a whole series of adverse factors, which are obviously unwholesome and may have serious psychological and social consequences » (11). These factors include overcrowding (which cannot quickly be improved), insufficient food, from the end of the war at least until mid-summer 1947 (the consequences of which are cumulative in their effect), insufficient soap for cleanliness, lack of home life, depressing conditions in schools, black market (until the currency reform of June 1948, at all events), and a sense of isolation. The United Nations International Children's Emergency Fund Committee, which visited the United States, British, and French zones in May-June 1948, ended their report, just cited, as follows : « We left with an overwhelming impression of the gravity [of these] social and, in particular, psychological problems ».

The delegates discussed the effects of the housing shortage which might well last twenty years, the break-up of family life, the effects of the black market on boys and girls, and the new factor in German life : the preponderance of women. Reference was also made to a book on post-war Germans by an American anthropologist who had made a study of the inhabitants of two towns in central and north-east Hesse in the United States zone, based on the observation and questioning of 1.500 Germans of both sexes and all ages and classes, and containing a number of interesting case studies (12). This book was of particular interest to the

(10) *Ibid.*, pp. 61, 63.

(11) *The conditions and needs of German children in the U.S., U.K., and French zones*, by the UNICEF Survey Team, Paris, 10-6-48. (United Nations Economic and Social Council, E/ICEF/71. 18 June 1948).

(12) RODNICK David : *Post-war Germans : an anthropologist's account.* Yale University Press, 1948. The author points out in his introduction that

delegates in the facts it provided on the break-up of family life, on the new preponderance of women (with its possible effects on their position in the family and in bringing them into public life), and on the state of mind of German youth today. The book shows that some young Germans at least are sceptical of all democratic forms of government : « To the argument of their elders that democracy needs to be developed, they answer to one another that Nazism also needs to be developed. They tell one another that the bad features of Nazism must be discouraged but that its good features must be encouraged and used as a basis for a new society » (13). German youth feels isolated and regards itself as the most victimized part of the German population. Those young Germans, now between eighteen and twenty-five, who were *Jung Volk,* tend, in the opinion of the author of *Post-War Germans,* to use the term « democracy » to cloak extreme nationalistic concepts. Some of these young Germans regard Allied de-Nazification measures as undemocratic ; they argue that it is undemocratic to prevent able individuals from holding office because of their political opinions, or to ask how anyone voted in 1933, since under democratic procedure voting is by secret ballot. They also deplore as undemocratic the fact that even High School students may not criticize American Military Government or the management of their schools.

That the problem of education, in the widest sense of the term, is an exceptionally difficult one in Occupied Germany and fraught with dangers for the future was clear to the delegates of the Conference as well as to the authors of the preparatory papers. The existence of zones of occupation in which policy cannot but reflect the cultural patterns and political and economic preoccupations of the Occupying Power, could not fail to have an effect on German education and youth organization, even if the differences had been less pronounced than they have proved to be in practice. The physical destruction in certain areas of Ger-

the reader should bear in mind that his study is mainly a description of German Protestant culture, which may differ greatly from the cultural patterns of Catholic South Germans.

(13) *Ibid,* p. 68.

many with the consequent housing shortage resulting in overcrowding not only in the home but also in the school, and the prolonged shortage of food, are having serious psychological effects on German children. The teachers are, in general, either too old and tired or too young and suffering from the stultifying consequences of having grown up under the Third Reich. There was, even in 1948, an acute shortage of paper, of school books, exercise books, and aids to teaching, in the two Western zones. As the result of the currency reform of June 1948, economic conditions have improved in the Western zones, though the refugee population and fixed income groups find themselves in difficult circumstances, with the result that the educational opportunity of children in these groups has suffered, temporarily at all events (14). During the Conferences there sometimes seemed to be a tendency to forget that the educational system for a population of some forty million Germans in Bizonia is now administered by Germans. In those zones, however, direct action by the Powers can only be negative, forbidding specific action in the educational field. Positive action must be largely confined to requesting the German authorities at the highest level to take action, the detailed execution of which it is not always easy for the Occupying Power to supervise. In the French and Russian zones control might perhaps be described as « indirectly complete ». But there is evidence in the papers published in this volume that the Occupying Powers in these zones are not satisfied that all the measures taken are having the desired results.

There is agreement among the victorious Powers that the aim of educational policy in Occupied Germany is to change the outlook of the German people, to replace an aggressive, militarist and undemocratic spirit by a co-operative, peace-loving, democratic outlook. It is a measure of the difficulty of the task that the Occupying Powers are themselves not agreed on the definition of the word « democratic ». Further, both in the papers submitted to these conferences, and in the discussions which took place at them, two

(14) It is too early to predict either the direct or indirect consequences of the siege of Berlin on the German people and on the policy of the Occupation Powers.

main schools of thought emerged on the possibility of the re-education of Germany and on education policy during the Occupation. It is perhaps worth recording the fact that these views were not held, as might have been expected, on the one hand by delegates from all the countries which are Germany's nearest neighbours and have been invaded by her, and on the other hand by representatives of the Anglo-Saxon peoples. The first school of thought was held by French, Polich, and Norwegian delegates. Briefly, trey believe that every effort should be made during the period of occupation to change the German social structure in the hope that these social changes will continue to have effect after this period of occupation is ended. The French and Norwegian delegates believe also in the « irradiation » of Germany from without by the ideas of Western culture, particularly the values of humanism. The other school of thought, held by delegates from Great Britain, the United States, and the Netherlands (and also the author of one Norwegian paper), holds the view that re-education cannot be accomplished from without ; therefore the aim of the Occupying Powers should not be to impose their own system on Germany but rather to throw Germany open to the four winds. Only thus would the German people have the opportunity to understand the principles on which Western democracy is based.

If the arguments of this second school be accepted, it follows that the best hope for the future lies not so much in the positive work on education done under the guidance of the Occupying Powers as in the indirect efforts towards the establishment of international institutions across national frontiers in which Germans may be integrated into the cultural life of Western Europe. According to this view, much of the work of the Four Occupying Powers, however good, is likely to be swept away at the end of the Occupation, when a German Government (or Governments) feels the need to establish the reality of German independence in the eyes of the German people.

LES ALLIÉS
ET LA RÉÉDUCATION DES ALLEMANDS

par Edmond VERMEIL

M. Edmond VERMEIL est professeur d'Histoire de la culture allemande à la Sorbonne et à l'Institut d'études politiques, membre du Conseil de l'Université, directeur de l'Institut d'études germaniques. Il a participé aux conférences de Baarn et de Scheveningue.

I

Rééduquer l'Allemagne, c'est avant tout rétablir, puis maintenir des relations normales, sur le plan d'une culture jugée universelle, entre cette nation et ses voisins. La fin essentielle que poursuivait le national-socialisme, c'était d'isoler le peuple d'outre-Rhin, en particulier la jeunesse allemande, de la fermer aux influences étrangères et de l'emprisonner ainsi dans le cadre rigide d'une sorte d'autarcie intellectuelle et morale au sein de laquelle il ne pouvait plus être question que de l'Allemagne, de son destin, de sa pensée et de son expansion conquérante. C'est à ce fatal envoûtement qu'il faut, coûte que coûte, arracher les Allemands.

Leur racisme intolérable a pris fin du jour où, la situation s'étant renversée, quatre nations se sont installées sur leur territoire pour en ouvrir, toutes grandes, les frontières aux effluves extérieurs. L'œuvre nécessaire de réintégration, les Alliés l'ont commencée non sans vigueur. Les premiers résultats apparaissent aux regards. Les linéaments d'une mentalité nouvelle se dessinent, timidement encore.. Mais une grave menace demeure déjà suspendue sur leur développement ultérieur.

1. — Le danger réside, tout d'abord, dans la coupure qui, le long de l'Elbe, s'est établie entre l'Allemagne occidentale et celle de l'Est. Les méthodes de rééducation auxquelles les autorités d'occupation ont recours dans ces deux parties de l'Allemagne semblent s'opposer en un saisissant contraste. Il s'agit, à l'est, de subordonner entièrement l'individu à l'intérêt communautaire. A l'ouest, au contraire, la tradition veut, en principe du moins, qu'on travaille, par les moyens de la démocratie et d'un socialisme modéré, au

libre épanouissement de la personne dans l'ensemble collectif. Malgré de notables divergences, l'Angleterre, les Etats-Unis et la France suivent des chemins qui peuvent finalement conduire au même résultat.

Inutile d'insister sur cette oposition fondamentale sur laquelle tout à été dit. Qu'il nous soit toutefois permis d'espérer que, de cette double et contradictoire action, pourra sortir un jour, quand elle aura retrouvé son unité dans un cadre territorial diminué, mais plus nettement circonscrit que l'ancien, une Allemagne fédérale qui serait en mesure de risquer la synthèse de ces deux tendances. Elle redeviendrait alors, au meilleur sens du terme, le « pays du milieu » (*das Land der Mitte*). Si elle l'était pacifiquement, quelle ne serait pas la mission qu'elle accomplirait alors dans l'Europe actuelle et dans le monde ! Là, et là seulement, elle retrouverait, avec le secret de la vraie grandeur, le moyen de renouer avec les hautes traditions de sa culture classique, si éminemment cosmopolite.

2. — Il faut, en attendant, que les Alliés demeurent fermes. Selon de récentes et sûres informations, les autorités allemandes de la zone française, tant ecclésiastiques que séculières, semblent opposer une résistance croissante au fonctionnement normal des institutions que nous avons établies sur le plan de la culture. Une poignée d'Allemands influents, placés dans de hauts postes religieux ou administratifs, face à l'apathie et à l'indifférence générales du public, peuvent suffire à cette tâche d'obstruction systématique. Qu'est-ce à dire, sinon que la nouvelle élite dirigeante d'Allemagne, toujours fidèle à certaines habitudes d'esprit que le nazisme n'a fait que renforcer, essaie déjà de soustraire l'Allemagne à cette rééducation que peut seule lui assurer l'influence active des Alliés ? Il n'y a pas d'Allemands, au sortir de cette tragique catastrophe, pour rééduquer les Allemands.

Pareille obstruction serait des plus aisées si, l'Allemagne occidentale devenant un Etat fédéral, les Etats-pays (*Länder*) dont elle se composerait éventuellement revenaient aux coutumes administratives de jadis qui, en Allemagne, leur confiaient la totalité de l'enseignement. Ce serait, *Land*

après *Land*, la destruction complète, en cadre restreint, de toutes les innovations que les Alliés auraient apportées à l'Allemagne dans ce domaine.

Il faut donc que, dans le partage qui se fera nécessairement un jour entre le pouvoir central et les pouvoirs fédéraux dans la future répartition des compétences entre institutions unitaires et institutions fédératives, la haute direction des services concernant la rééducation figure parmi les organes centraux. Les Alliés devront y disposer entièrement de tous les leviers de commande. Non certes qu'il s'agisse d'organiser du dehors et à perpétuité l'enseignement allemand, depuis l'école primaire jusqu'aux Universités, encore qu'un contrôle permanent soit à prévoir ici pour l'avenir. Ce qu'il faut, à tout prix, c'est assurer, c'est sauver cette influence que les Alliés devront exercer sans répit sur l'Allemagne, si tant est qu'ils veuillent la ramener à des conceptions, à des habitudes d'esprit et à des méthodes normales, en l'empêchant de se fermer à l'Occident comme elle l'a fait sous le troisième Reich.

Vous direz sans doute que c'est aux Allemands à reprendre leurs meilleures traditions. On peut comprendre, dans une certaine mesure, qu'un historien de l'envergure de Friedrich Meinecke insiste sur la création de « Sociétés Gœthe » (1) (*Gœthe Gemeinden*) destinées à entretenir chez les Allemands le culte des grandeurs classiques. Or l'expérience présente prouve qu'il faut les y aider en les ouvrant aux valeurs que nos cultures respectives représentent, en redressant dans leurs esprits la fausse image qu'ils se sont faite de l'Occident. Quel serait l'avenir du monde de l'Atlantique, s'il doutait de cette exigence essentielle et de l'importance d'une pareille tâche ?

Ces réflexions mettent en évidence, soit dit en passant, toute la complexité du problème fédéral. Si le fédéralisme a en Allemagne un grand avenir, s'il doit y produire cette détente politique qu'après tant d'années de nationalisme excessif et tendu nous souhaitons à l'Allemagne, il y a, d'autre part, certaines centralisations indispensables. Il faudra, sur les points essentiels, atteindre l'Allemagne entière,

(1) V. Fr. Meinecke, *Die deutsche Katastrophe* (Wiesbaden, 1946), p. 174 et s.

à tout le moins l'Allemagne ooccidentale. La rééducation est de ceux-là.

II

On objectera peut-être que les Allemands, placés par le destin en face de deux catastrophes retentissantes, sont libres de se rééduquer eux-mêmes comme ils l'entendent et que les Alliés n'ont à se mêler ni de leur mentalité, ni de leur comportement, ni de leur culture. Rien de plus faux. Rien de plus rare non plus que cette objection. Qui mettrait en doute la légitimité d'une rééducation venue de l'extérieur et assurée par les vainqueurs eux-mêmes ?

1. — Le premier fondement en est l'agression concertée de l'Allemagne contre l'humanisme. Dira-t-on que la découverte et l'emploi de la bombe atomique défient tout humanisme ? Mais avant la bombe atomique, dont les savants peuvent toujours contrôler l'intervention et sur laquelle les gouvernements ont prise, il y a eu l'Allemagne, coupable d'avoir désintégré le monde en y créant un véritable enfer terrestre. Il s'agissait, pour elle, de détruire tout ennemi, d'appliquer dans toute sa rigueur le fameux principe que Carl Schmitt, juriste attitré du régime, définissait par le « rapport ami-ennemi » (2). On n'imposait ici aucune limite au mépris de l'individu, considéré dans sa relation avec la communauté raciale et mythique. Quiconque résistait était déclaré à jamais maudit. L'Allemagne s'est ainsi placée en dehors, non seulement du christianisme, mais de la raison antique libérale et de tout socialisme sain. Elle a frappé les « maudits » partout, chez elle comme en Europe. Elle a lancé le grand et définitif défi à la conscience humaine, poussant jusqu'à ses conséquences les plus atroces le machiavélisme partout épars et latent dans le monde.

De ce point de vue, c'est moins Hitler que la soumission à Hitler qui constitue le vrai problème. Or, de cette soumission, les voisins de l'Allemagne se sont presque tous, dans une certaine mesure, rendus coupables. Sans insister sur cet aspect de la tragédie mondiale, disons simplement qu'en rééduquant l'Allemagne nous nous rééduquons nous-

(2) Freund-Feind Verhältnis.

mêmes. Comment rééduquerions-nous l'Allemagne si nous n'en avions pas moralement le droit, si nous n'étions pas purs de ce que nous lui reprochons ? Il apparaît ainsi que l'Allemagne a concrétisé, aux yeux de tous, la maladie universelle, cela par manque total de maturité politique, par passion effrénée de militarisme, par lâcheté civique et abus de l'esprit subalterne, par manque de compréhension pour cette communauté naturelle des hommes où ne règnent que les contraintes consenties de tous.

Il faut donc la guérir. Ayant possédé jadis une grande culture, elle se doit de revenir à son grand passé. Tout ce qu'on peut lui accorder, c'est que, si elle semble incarner à la fois les puissances salutaires et les forces démoniaques, elle nous a montré, par l'excès même de sa dépravation, que notre civilisation n'est pas ou n'est plus ce qu'elle devrait être. Elle nous enseigne, de ce fait, à recréer, non seulement le pays coupable, mais la civilisation entière. On voit alors pourquoi la question allemande se trouve au centre de toutes nos préoccupations, pourquoi un échec des Alliés dans leur œuvre de rééducation serait pour le monde la pire des infortunes. Notre devoir se formule clairement : créer une civilisation qui soit de nature à entraîner l'Allemagne elle-même, à satisfaire pleinement son besoin de grandeur, qui soit, en d'autres termes, « à la mesure de son désir ». Telle est, à notre avis, la vraie solution du problème.

2. — Une autre preuve en est l'antisémitisme, avec ses singuliers prolongements. Il est le signe négatif de l'agression contre l'humanisme. L'Allemagne a donc été, est sans doute encore, la nation antisémite par excellence. Elle a incarné la passion antisémite en massacrant, de manière aussi systématique que cruelle, un tiers environ des Juifs vivant sur la planète. Or la notion de « Juif » sert de complément indispensable à la notion d' « Aryen », qui implique antisémitisme de principe. L'Aryen, c'est une sorte de Juif retourné. Il se caractérise par une haine si totale qu'elle fait retomber toute la responsabilité des malheurs personnels ou nationaux sur le Juif, bouc émissaire par excellence. Le peuple qui fait de l'antisémitisme sa chose est un peuple irréductiblement insatisfait, un peuple désespéré qui a

manqué un but, un peuple travaillé par cette « conscience malheureuse » que Hegel a si bien définie.

Faut-il insister sur les conséquences qui, pour le Juif, découlent de cette position fatale ? Acculé, soit à la persécution s'il s'affirme comme Juif, soit à l'inauthenticité de l'assimilation s'il veut éviter le pire, il ne se soustrait à ces deux extrêmes qu'en se défendant lui-même, qu'en résistant, de manière à se dépouiller de cette fausse culpabilité que l'ambiance fait peser sur lui. La rééducation de l'Allemagne s'apparie étroitement, de ce point de vue, à cette lutte déterminée contre l'antisémitisme à laquelle J.-P. Sartre nous convie dans un livre récent. Nous savons aujourd'hui qu'il n'y aurait, dans le monde actuel, de liberté et de sécurité pour personne si la lutte contre l'antisémitisme ne se poursuivait pas inlassablement, ou si l'antisémitisme avait triomphé avec le troisième Reich.

Il faut donc maintenir ferme la rééducation de l'Allemagne. Elle est le seul moyen et la seule activité par lesquels le monde présent, à commencer par l'Europe, puisse se libérer de la malédiction qui semble peser sur lui. Ces réflexions nous rendront en même temps modestes, pour le cas où nous nous approcherions de l'Allemagne vaincue en pharisiens qui se croiraient nantis de toutes les vertus. Les Allemands savent, les tout premiers, que ce n'est pas le cas. Mais ils disent et ils savent aussi qu'ils ont été capables de commettre des crimes devant lesquels recule le reste de l'humanité.

III

1. — Il y a, non plusieurs sources, mais une source unique pour expliquer les origines du régime hitlérien : le pangermanisme raciste antérieur à 1914 et dont la genèse remonte au début du XIXe siècle. Il apparaît à l'époque romantique, quand la pensée cosmopolite des grands classiques, après avoir plané au-dessus des territoires dont la mosaïque formait le Saint Empire croulant, s'est fixée et condensée sur la notion du *Volkstum*, de la totalité germanique. Le terme a une résonance à la fois mythique et biologique. L'Allemagne future se dessine dès l'abord, non comme une nation de type occidental, mais comme une

sorte de supernation destinée à l'hégémonie continentale et s'armant en vue de sa cohésion interne, grâce à la Prusse, de toutes les prérogatives et fonctions de l'Etat national.

De caractère religieux, le pangermanisme aboutit à la pure primitivité païenne. Ses tendances philosophiques le poussent à la révolte contre la raison. Dans l'ordre scientifique et historique, il s'inspire d'un biologisme expansif d'où procèdera ultérieurement la théorie de l'espace vital. Qu'il dresse un programme continental, et ce sera le « Mitteleuropa », l'hégémonie absolue sur l'Europe. Quant à ses visées coloniales, elles évoquent le rêve d'un vaste empire planétaire, fondé sur les ruines de l'empire britannique, de l'empire français et de l'empire des tsars.

Qu'ajouter à ces antécédents, aujourd'hui bien connus, pour en arriver au nazisme ? Avant toutes choses, l'antisémitisme, véritable machine de propagande et de guerre, dont toute la doctrine est contenue dans ce parfait manuel de machiavélisme que sont les « Protocoles des Sages de Sion ». La droite allemande et les premiers adeptes du national-socialisme populaire, y compris Hitler et Gœring, en ont fait leur Bible dès 1919. C'est l'apologie passionnée de cette méthode de gouvernement massif qui, par une habile anticipation, accuse les Juifs de tous les méfaits que l'Allemagne du troisième Reich devait un jour commettre pour son propre compte. Le nazisme nous apparaît donc sous les espèces d'un pangermanisme vulgaire, mis à la portée de foules désespérées par la défaite, l'inflation et le chômage, prèt à soutenir le rêve de domination universelle le plus formidable et le plus puéril à la fois que le monde ait connu. Telle est la raison profonde pour laquelle le troisième Reich a si cyniquement spéculé sur la maladie universelle, sur le nihilisme et le fascisme partout latents dans le monde actuel.

2. — Aboutir à semblable résultat, à deux catastrophes aussi retentissantes l'une que l'autre, après l'unification accomplie par Bismarck, c'était, pour l'Allemand, se condamner lui-même en tant que citoyen. Il faut bien que l'individu ait ici évolué de singulière façon pour qu'il ait, au cours de son histoire, manifesté tant de faiblesse en ce qui

concerne le sens des responsabilités et la vraie notion de la communauté nationale.

Les caractères originaux de ce développement, deux historiens allemands viennent justement de les définir : W. Röpke dans sa *Deutsche Frage* et Fr. Meinecke dans sa *Deutsche Katastrophe,* pour ne citer que ces ouvrages, suggestifs entre tous, et sans oublier la vigoureuse protestation de F.-W. Fœrster contre la collaboration franco-allemande prématurément souhaitée par M. W. Churchill.

Comment, dans une atmosphère de ce genre, le sens de la véritable responsabilité individuelle se fût-il développé en Allemagne ? Grave question que celle de savoir pourquoi et comment l'Allemagne s'est progressivement séparée de l'Occident européen. Cet Occident, ses lumières, son christianisme et son rationalisme universalistes, son goût de la vie et des valeurs individuelles, sa notion et sa pratique de l'énergie intérieure, elle l'avait merveilleusement compris au XVIII[e] siècle, tout en essayant de se dégager d'une imitation trop servile. A partir du XIX[e] siècle et du romantisme, ce sera, au contraire, la lutte systématique contre les influences occidentales, contre le libéralisme et la démocratie, contre tout ce qui avait, jusqu'alors, fait la grandeur de l'Occident. Sans doute l'Allemagne a-t-elle entrevu ce qui se cachait, sous les institutions et les idées de l'Ouest, de pharisaïsme, d'hypocrisie et de satisfaction bourgeoise. Mais à ce danger évident elle n'a su opposer qu'un danger pire encore : celui de sa brutale mystique collective.

Pour l'Occident, la société ne tient son existence, sa force et sa véritable signification que des individus qui la composent. Ce n'est pas seulement le culte de la personne humaine en soi et de sa vie intérieure. C'est de l'individu viril et fort qu'il s'agit, parce qu'il est la cellule sociale par excellence, parce qu'il travaille sans cesse, non uniquement pour son profit ou pour la communauté nationale, mais pour une grandeur transcendante qui s'appellera la liberté chrétienne ou naturelle. Cet esprit, fondement unique de la vraie responsabilité individuelle, il semble bien que l'Allemagne ne l'ait jamais compris, surtout depuis qu'elle s'est unifiée et affirmée comme nation dans le monde.

3. — Après les triomphes militaires de 1945, c'est une

victoire d'ordre spirituel et moral qu'il faut remporter sur le national-socialisme. En finir avec lui, ce serait reconnaître et affirmer à jamais la primauté des valeurs que nous jugeons éternelles, la primauté d'un ordre moral que l'homme ne peut violer sans l'expier durement. Or, en ce bas monde, ce triomphe absolu n'est pas possible. Les valeurs éternelles et l'ordre moral y sont en perpétuel péril d'être violés, le plus souvent au profit des succès momentanés les plus injustes. Ce qui est donc véritablement en cause, dans la lutte contre le nazisme, c'est moins le triomphe définitif de ces valeurs que la ruine et le discrédit total de ce cynisme hitlérien, qui non seulement accepte, mais *utilise* le mensonge ; qui non seulement constate, mais *souhaite* en théorie et *consacre* en pratique la précarité de l'ordre moral ; de ce cynisme qui a conduit les Allemands, par une sorte de logique infernale, aux actes d'une *inhumanité* aussi déconcertante que systématique.

Ainsi nous apparaissent les traits essentiels de l'idéal à présenter à la nouvelle jeunesse allemande. Déclarer qu'on ne peut remplacer les ivresses qu'elle a connues sur tous les champs de bataille d'Europe, c'est demeurer en plein nihilisme, c'est sanctionner cette absence de foi constructive et d'idéal positif dont souffre le monde actuel devant l'immensité de ses ruines et de la tâche à accomplir. Qu'il y ait eu chez les jeunes hitlériens, parce qu'ils connaissaient mal leurs chefs et la vulgarité de leurs conceptions, une ferveur réelle, une bonne volonté sans limites et capable des plus étonnants sacrifices, qui en douterait ? Mais, par manque de sens critique et d'expérience politique, la jeunesse nazie s'est laissée entraîner dans une aventure dont le simple bon sens indiquait qu'elle ne pouvait avoir d'autre issue que la catastrophe. Que l'esprit des jeunes, en Allemagne, soit vide, que leur déception soit sans bornes et leur désespoir irrémissible, c'est naturel. Mais renoncera-t-on à combler cet abîme béant alors qu'on peut proposer à l'Allemagne, dans l'Europe de demain, une mission qui serait, cette fois, de nature à fonder sa vraie grandeur ?

Maritain a su dire que rien n'est plus urgent, en Allemagne, que de montrer aux Allemands l'avenir qui leur est réservé sur le continent si leurs yeux s'ouvrent, s'ils

comprennent quel rôle l'esprit allemand, libéré de ses chimères et de son inculture, pourrait jouer sur le continent assagi et réorganisé.

Pour que pareil résultat soit atteint, il faut, non seulement que les Allemands échappent à l'envoûtement de leur nationalisme tendu et exaspéré, mais encore que les Alliés, animés d'une foi commune, s'unissent en face d'eux. Cette exigence est-elle aujourd'hui satisfaite ?

IV

Quatre nations occupent l'Allemagne. Une fatalité bien naturelle veut que chaque occupant suive sa propre méthode, conforme à son génie national. Mais une question s'impose à notre attention : une attitude commune est-elle possible ?

1. — Sur les méthodes employées en zone soviétique et les résultats obtenus, nous manquons de renseignements certains. Nous savons seulement que les Russes font, à Berlin surtout, de grands efforts en faveur d'une renaissance intellectuelle et que, par ailleurs, ils ont réalisé dans leur zone une réforme scolaire radicale. La masse du peuple allemand en zone soviétique a-t-elle été profondément touchée, on ne saurait encore le dire.

2. — Malgré la complexité bien connue du milieu américain, où l'immigration allemande, les tendances du catholicisme et celles des diverses dénominations protestantes, enfin l'influence de la grande production peuvent inspirer des attitudes étrangement diverses à l'égard de l'Allemagne, les Etats-Unis n'ont jamais hésité sur la démilitarisation, la dénazification et la punition des crimes de guerre. Ils entendent par là des mesures qui relèvent d'un ordre et de déterminations juridiques fixées d'avance. Mais peut-être se montrent-ils plus hésitants en ce qui concerne la question de savoir ce qu'il faut faire de l'Allemagne. Leurs spécialistes les plus éminents leur ont, à cet égard, prodigué des conseils parfois divergents. Il s'agit, avant toutes choses et du moment où l'U. R. S. S. peut offrir à l'Allemagne la deuxième place pour la domination de l'Occident, d'introduire l'Allemagne dans la communauté dite « de l'Atlan-

tique ». Certes, les Américains insistent sur la rééducation de l'Allemagne et sa réintégration dans le monde civilisé. Mais peut-être considèrent-ils qu'après l'épuration et la dénazification nécessaires, après l'effondrement du nazisme, de la clique réactionnaire et impénitente, les Allemands pourront se rééduquer eux-mêmes.

Que, dans la zone américaine, les mesures de dénazification aient été rigoureuses, personne ne saurait en douter. Il s'agissait de détruire le parti nazi de fond en comble, d'épurer l'administration, d'y placer des Allemands sûrs. Mais ce qui importe, c'est la destruction du nazisme à l'intérieur des esprits et des consciences. Or les Américains s'y efforcent de leur mieux, sur le plan d'une sorte de collaboration dans laquelle Américains et Allemands se trouvent sur pied d'égalité.

C'est à la jeunesse que les Américains consacrent, dans leur zone, le plus de soins. Car ils n'ont aucun préjugé à son égard dans un pays ex-ennemi et n'hésitent guère devant la fraternisation. Qu'il s'agisse de cadeaux de Noël, de ravitaillement renforcé, de fêtes ou soirées, surtout d'occasions pour rapprocher jeunes Américains et jeunes Allemands, leur générosité naturelle s'exerce ici sans prévention aucune. N'ont-ils pas créé à Munich un « Parlement de la Jeunesse », destiné à ouvrir à de jeunes Bavarois, par la libre discussion, les yeux sur la vraie démocratie ?

L'importance des relations universitaires ne leur échappe pas. Ils s'intéressent tout particulièrement aux étudiants. Ils avaient, en été 1946, groupé deux cents étudiants venus de tous les coins de l'Allemagne, à l'Université de Marbourg, pour suivre une série de conférences faites par des professeurs de diverses nations. Toujours la même méthode de collaboration, de recherche commune. Toujours le même souci de renouer les liens traditionnels entre Universités américaines et Universités allemandes, ou d'organiser des échanges d'étudiants. Création, à Berlin, de nouveaux établissements d'enseignement supérieur, d'une sorte de « Fortbildungs Universität », chargée de former des professeurs du supérieur et de grouper les Instituts de recherche scientifique de la zone américaine, sans doute pour faire échec au contrôle russe qui s'exerce souverainement sur

l'Université de la capitale. L'idée d'une Université internationale en Allemagne est également dans l'air. Mais il ne semble pas que l'institution d'un contrôle sévère sur la recherche et l'enseignement scientifiques en Allemagne préoccupe beaucoup les Américains. Très influencés, dans leur propre continent, par les méthodes allemandes, sans doute ne partagent-ils pas sur ce point essentiel la méfiance des Français, qui n'ignorent pas que les Universités allemandes ont été et sont encore les principaux foyers du pangermanisme nationaliste.

Les relations avec les Eglises d'Allemagne présentent, à leurs yeux, une importance spéciale. Ils ont invité, par exemple, le pasteur Niemöller à faire des conférences aux Etats-Unis pour y préparer le rapprochement entre les chrétientés d'Amérique et d'Allemagne. Les journaux sous licence américaine suivent de très près les affaires ecclésiastiques. Le catholicisme et l'église évangélique luthérienne se partagent également les faveurs américaines. Que pensent les Américains de l'enseignement confessionnel, des liens qui ont toujours existé, en Allemagne, entre christianisme et nationalisme, du retour à certain conservatisme religieux au delà du paganisme hitlérien, du rôle que les Eglises ont joué au cours de la deuxième guerre mondiale ? C'est ce qu'il est plus malaisé de savoir.

Enfin, les Américains ne négligent pas le grand public. Ils disposent sur ce point de moyens matériels considérables et d'une réelle ingéniosité d'organisation. Bibliothèques à l'usage de la population civile ; prêt d'œuvres musicales, qui font terriblement défaut en Allemagne ; concerts, conférences ; licence accordée à des producteurs de films allemands, de manière à concurrencer le film germano-slave ; création de la *Neue Zeitung*, un des meilleurs périodiques de Berlin, pour les échanges littéraires ; centre d'information ouvert au public dans la capitale : on devine derrière ces quelques détails, choisis entre mille, une très riche et féconde activité.

C'est aux méthodes de la démocratie américaine, fruit essentiel de l'esprit américain, qu'il s'agit donc d'initier avant tout les Allemands. Ici prédomine le souci d'en finir avec les haines de guerre et de préparer la coopération

future entre Etats-Unis et Allemagne occidentale, coopération naturellement dirigée, qui va jusqu'au prélèvement de très nombreux techniciens allemands envoyés aux Etats-Unis, où ils pourront, à l'issue de leur contrat, acquérir la nationalité américaine.

Ce que craint l'Américain, c'est que l'Allemagne vaincue ne lui préfère la Russie. Et comme il songe volontiers, au lendemain d'une victoire, à la collaboration et aux bons rapports qui doivent être rétablis, il a deux bonnes raisons pour essayer, par tous les moyens, de capter la confiance de l'Allemagne.

3. — L'Angleterre s'inspire d'une psychologie bien connue où se mêlent, un peu confusément, la morale chrétienne hostile à toute idée de vengeance, les habitudes du *fair play,* le protestantisme soucieux de ne pas faire tort aux fils de la réforme luthérienne, surtout cet idéalisme de gauche pour lequel aucune nation ne saurait être irrémissiblement condamnée. On retrouve ici l'Anglais toujours convaincu qu'on peut sauver et convertir le coupable après l'avoir durement châtié et qu'il faut, par conséquent, donner à la démocratie allemande toutes ses chances. L'Anglais ne doute pas que le démocrate ou le social-démocrate allemand lutte contre le nationalisme, alors même que rien ne soit plus sujet à caution. Il donnera donc à l'Allemand toute occasion de se montrer honnête, actif et pacifique. Sans oublier le rôle de cette prudence économique que lord Keynes a si bien incarnée et qui amène l'Anglais à tout mettre en œuvre pour en finir avec la paralysie du commerce européen, stimuler les rapports économiques avec l'Allemagne, la sortir de sa maudite autarcie et en faire une sorte de bastion en face de l'expansion russe.

Il est évident que, sur ce point, la politique anglaise tend à se confondre avec celle des Etats-Unis, l'élément commun étant ici la Charte de l'Atlantique, qui, on le sait, s'engage vis-à-vis des vaincus comme des vainqueurs à donner à tous égal accès aux matières premières et au commerce. Sans doute, une importante fraction de l'opinion anglaise est-elle pour une paix dure et vigilante. Mais les vieilles traditions tendent à l'emporter de nouveau. On peut dire que Mr. Attlee a résumé cette position, en 1945, quand

il déclarait aux Communes, après Yalta, qu'on devait espérer que la jeunesse allemande pervertie par le nazisme et le peuple allemand tout entier retrouveraient leur place dans le monde actuel, et surtout qu'on en finirait avec le potentiel de guerre sans détruire pour cela les industries vitales de l'Allemagne. Dans les années subséquentes, la crainte de voir l'Allemagne se tourner vers l'U. R. S. S. a renforcé, en Grande-Bretagne, des tendances que seul le caractère anglais pourrait à la rigueur expliquer. Ici domine, chez les travaillistes au pouvoir, l'idée de fédérer les démocraties socialistes et socialisantes de l'Europe occidentale.

En fait, la Grande-Bretagne n'envisage qu'un désarmement économique très limité et se livre à une campagne, également très modéré, de conversion idéologique. L'Angleterre semble ne plus voir que la production intensive de la Ruhr a, dans un passé récent, anéanti la production industrielle de la périphérie. Elle oublie les cruelles leçons d'une tragédie dont elle a été la victime directe. Elle ne voit pas que seul un solidarisme illimité peut sauver l'Occident européen.

Les méthodes qu'elle emploie en Allemagne pour la rééducation ne sont pas sans ressembler à celles des Etats-Unis. Toutefois les Anglais gardent mieux les distances que les Américains dans leurs rapports avec les Allemands. En outre, ils complètent l'œuvre de rééducation accomplie dans la zone occupée par d'intéressants travaux d'approche en Angleterre même.

Ce qu'ils veulent surtout développer en Allemagne, semble-t-il, c'est l'esprit européen et international chez les jeunes. Ils ont autorisé la création de la « Deutsche Europa Jugend », qui réunit des jeunes de tout bord, et laissé les Suédois fonder la « World Society », dans laquelle se groupent, pour des discussions en anglais, Suédois, Anglo-Saxons et Allemands. Les faucons socialistes des deux zones ont été l'objet d'une fusion complète. Même effort à Berlin, où, en liaison avec la Ligue européenne de W. Churchill, l' « Europa Jugend » groupe des éléments de toute provenance.

Dans les Universités, les Anglais cherchent surtout à initier les étudiants allemands aux méthodes démocratiques.

Ils se montrent d'ailleurs pressés de renouer les relations de jadis avec les Universités allemandes. C'est ainsi que, par 366 voix contre 40, l'Université de Bristol a décidé de reprendre contact avec celle de Cologne en procédant à des échanges d'étudiants. Les Anglais ne dédaignent pas non plus de s'adjoindre nombre de techniciens allemands. Ils prennent contact, comme les Américains, avec les Eglises, et surtout avec l'Eglise évangélique. Des échanges ont lieu entre membres du clergé.

Mais, pour ce qui est du grand public allemand, l'effort anglais paraît moindre que celui des Américains. On essaie toutefois, surtout à Berlin, de montrer aux Allemands, soit dans les salles de lecture, soit par des expositions, ce qu'est la vie anglaise dans sa réalité quotidienne.

En résumé, l'action anglaise en Allemagne est plus discrète que l'action américaine. Mais on évite ici, comme en zone américaine, tout dirigisme, toute contrainte. Il s'agit d'organiser, une fois de plus, la collaboration sur pied d'égalité.

Ce que tentent les Anglais en Grande-Bretagne même, auprès des prisonniers de guerre ou auprès de civils allemands qu'ils y envoient, montre plus clairement encore leur véritable intention, qui est de convertir l'Allemand aux formes anglaises de la démocratie par expérience directe des mœurs démocratiques. On laissera donc s'exprimer librement toutes les opinions. On ira même jusqu'à utiliser les Allemands hostiles au nazisme en vue de la dénazification de leurs compatriotes.

Non certes que le but soit défini avec la précision voulue. Lorsque l'instruction destinée aux commandants de camps déclare que l'idéologie nazie a pour principe la confusion entre le droit et la force, ou cette idée que la nécessité de l'Etat ne connaît pas de lois, elle ne définit nullement le national-socialisme, mais seulement le nationalisme allemand tel que l'a développé le XIX[e] siècle. Ce qui prouve bien que le concept de « dénazification » ne se trouve pas encore défini avec la précision voulue. Et puis, s'il s'agit d'une éducation démocratique et de l'intégration de l'Allemagne dans la communauté européenne, encore faudrait-il savoir ce qu'en entend par démocratie et ne pas limiter l'idéal démo-

cratique à des traditions purement anglaises. Ne conviendrait-il pas d'initier les Allemands à tous les aspects du démocratisme occidental ?

Ces réserves faites, il est certain que, dans ces camps anglais, et en particulier au « Training Center » de Wilton Park, on s'ingénie à créer une atmosphère de parfaite liberté d'esprit. N'avoir que des auditeurs volontaires, attendre leurs questions, encourager leur désir d'information, éviter toute flatterie et toute captation d'influence, enseigner le contrôle de soi-même, ce sont là les règles parfaites du jeu. Sans oublier le soin avec lequel on interdit l'emploi de la contrainte par les Allemands qui jouent le rôle de chefs vis-à-vis de leurs compatriotes.

L'esprit de justice et de tolérance va jusqu'à mêler dans les camps anglais les trois catégories types d'Allemands : 1° Les antinazis, qui répudient tout nationalisme agressif, toute intolérance raciale et toute dictature ; 2° les anciens membres du parti hitlérien, qui y sont entrés sans conviction et travaillent sincèrement à leur rééducation ; 3° les nazis impénitents, parmi lesquels les hobereaux, les industriels et les officiers. Des interrogatoires très poussés pareront, autant que possible, à l'extrême difficulté de la discrimination. Et le but final, c'est toujours la « conversion » aux idées et aux méthodes démocratiques.

Le discours inaugural de Mr. Strong, pour l'ouverture du « Training Center » de Wilton Park, nous paraît être un modèle de fermeté et de clarté. On a rarement aussi bien défini ce que doit être l'attitude de l'Occidental à l'égard de l'Allemagne hitlérienne. Puisque Mr. Strong exige l'étude des cent dernières années de l'histoire allemande, c'est qu'il voit le lien entre le passé et le troisième Reich et se rend compte de ce qu'il faut rechercher, en Allemagne, en deçà de l'hitlérisme, forme dernière d'une maladie collective dont les origines remontent plus haut. Avec cela, le souci de ne négliger aucune des vraies grandeurs du passé allemand, aucun des éléments sur lesquels peuvent se fonder de légitimes espoirs.

V

L'œuvre qu'ont entreprise, en zone française, les services de l'éducation publique, installés à Baden-Baden, ne diffère

pas essentiellement de celle que poursuivent les Américains et les Anglais dans leurs zones respectives. Si original que soit le caractère de nos institutions républicaines, il s'agit, pour la France comme pour les Etats-Unis et la Grande-Bretagne, d'amener les Allemands à la démocratie. Mais la méthode française se distingue de la méthode anglo-saxonne en ceci que, loin de laisser les Allemands réorganiser leurs institutions pédagogiques comme ils l'entendent et de recourir uniquement à des échanges ou rapprochements, elle tente d'implanter dans sa zone restreinte des institutions nouvelles qui ont pour but de modifier profondément l'éducation allemande. Plus proche de l'Allemagne et victime désignée d'avance, la France se méfie d'une rééducation qui ne serait pas assez incisive, et ne mordrait pas, pour ainsi dire, sur la substance même des traditions pédagogiques d'outre-Rhin.

1. — Elle a confié les services de l'éducation publique à des germanistes éprouvés, qui connaissent de longue date l'Allemand et l'Allemagne. Elle bénéficie, sur ce point, de l'ampleur de conception qui a de tout temps présidé, chez elle, aux destins des études germaniques.

Elle n'a pas hésité à ouvrir, dès la rentrée de 1945, toutes les écoles et toutes les institutions d'enseignement, y compris, malgré des hésitations bien compréhensibles, les Universités de Tubingue et de Fribourg. Elle a eu, comme ses voisins immédiats, à résoudre le délicat problème de l'épuration et du recrutement du personnel enseignant. Conduite au début avec une vigueur remarquable, qu'impliquait la situation du moment, l'épuration menaçait de vider à l'excès les cadres nécessaires pour l'administration et l'enseignement. Il a donc fallu faire machine en arrière et, après avoir éliminé les éléments les plus indésirables, faire un sort à ces demi-nazis qui correspondent à la catégorie « grise » définie par les Anglais. Ils savent que leur sort dépend de leur attitude et de leur conduite.

La pédagogie nazie étant fondée, depuis l'école primaire jusqu'aux Universités, sur un enseignement intensif de la biologie, pour la question raciale, et de l'histoire allemande, pour l'exaltation du nationalisme hitlérien, l'éducation publique a décidé de suspendre, au moins pendant un an,

ces deux enseignements. Il ne semble pas d'ailleurs que les cours de biologie aient été repris ou qu'on ait élaboré de nouveaux manuels en vue de cet enseignement. L'essentiel est de détruire, dans l'esprit des jeunes, les traces de ce racisme auquel ils ne croyaient pas toujours et de leur faire comprendre où peut conduire l'antisémitisme de principe. La question la plus difficile, c'est celle de l'histoire allemande.

Sur ce point capital, les autorités françaises ont profité du répit que leur donnait la première année scolaire pour préparer de nouveaux manuels qui, s'inspirant de travaux élaborés aux Etats-Unis par des émigrés allemands sûrs, orientés en outre vers l'histoire des relations entre l'Allemagne et l'Europe, ont pu être remis, dès la rentrée de 1946, entre les mains des élèves des écoles primaires et secondaires.

2. — Est-ce là une solution définitive du problème, étroitement lié à celui de la dénazification ? Nous ne le pensons pas. Car la notion de « dénazification » dépend directement de l'idée que nous nous faisons de l'histoire allemande. Or il y a, dans l'Allemagne d'aujourd'hui, une crise de l'histoire. En face des deux catastrophes qui se sont produites au xxe siècle, les Allemands ne peuvent pas ne pas réfléchir sur leur passé. Une minorité passe condamnation sur ce passé, et cela d'une manière radicale. Les Thieme, les Röpke et les Fœrster répudient carrément Frédéric II et Bismarck, déplorent la prussification de l'Allemagne et voudraient ramener la nation allemande à la mission pacificatrice qu'elle a jadis accomplie en Europe sous le Saint Empire. A l'opposé de cette tendance, la conception nazie de l'histoire, telle que nous la révèlent, par exemple, les intructions du ministre Rust pour l'enseignement secondaire, liée à tout le pangermanisme du xixe siècle, maudissant Charlemagne et la christianisation, l'influence occidentale et la démocratie, prêchant l'antisémitisme le plus conséquent. Elle est représentée par les nazis impénitents, plus nombreux sans doute que nous ne le pensons. Entre ces deux extrêmes, enfin, des historiens, des philosophes, toute une élite intellectuelle qui hésite entre le nazisme forcené des uns et la critique radicale des autres, entre-

tenant de toute manière un nationalisme dangereux. C'est le cas, en particulier, des professeurs d'Université.

Le terme de « dénazification » est donc un terme fallacieux. On ne quitte pas le nazisme comme un vêtement démodé, pour se trouver pur de tout blâme ou de tout danger après l'avoir abandonné. Du moment où le national-socialisme n'a été que le dernier épisode d'un développement qui a commencé à l'aurore du XIX[e] siècle, c'est de certain nationalisme invétéré qu'il faut débarrasser l'Allemand, et non pas seulement du nazisme. Il faut, en un certain sens, le « dégermaniser ». Or le mauvais germanisme, le germanisme qui n'est pas naturel et qu'a enfanté une histoire aussi paradoxale que funeste pour l'Europe, c'est le germanisme qui confond et unit Etat national et expansion illimitée, le germanisme qui a failli faire du vieux continent une Grande-Allemagne plus prussifiée que jamais. Rien ne nous prouve, à l'heure actuelle, que ce nationalisme ait disparu. Tout nous engage à penser, au contraire, qu'il est soigneusement entretenu par les Universités.

Ceci, simplement en vue d'insister sur la vigilance avec laquelle nous devons suivre ce problème. Nous ne pensons pas que la France l'ait définitivement résolu dans sa zone. Mais, connaissant le pangermanisme comme elle le connaît, elle est sur le chemin d'une solution. Simple question de fermeté et de temps.

3. — C'est pourquoi la France s'est attachée tout d'abord à la réforme de l'enseignement primaire.

Son but est de former des générations nouvelles d'instituteurs. Elle a donc créé récemment des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices qui remplacent les « Académies » créées par les nazis. Il fallait, en effet, soustraire les futurs instituteurs à l'influence des Universités, cela pour une double raison : à cause de leur nationalisme et aussi parce que l'instituteur, quand il va à l'Université, abandonne l'école primaire. Ces écoles normales sont un internat et un séminaire. On en recrute les élèves en les choisissant, à l'âge de quatorze ans, parmi les meilleurs sujets des écoles primaires. Après quatre années d'études préparatoires, consacrées à un enseignement essentiellement démocratique, un stage de deux années. Ce que l'on

peut espérer, c'est, au bout d'une douzaine d'années, des générations d'instituteurs qui seront plus qu'à moitié excellentes, à la condition toutefois qu'une institution de ce genre soit maintenue le temps voulu et avec la plus grande fermeté. Ces écoles normales ne seront pas confessionnelles. C'est là un point important, et sur lequel nous aurons à revenir ultérieurement.

En ce qui concerne les études secondaires, deux institutions originales : les assistants et les camps spéciaux.

De jeunes Français, spécialement des germanistes qui ont besoin d'un long séjour en Allemagne, sont envoyés, non seulement dans les villes d'Université, mais dans les gymnases et collèges de la zone. Ils ont pour mission de converser en français avec les élèves allemands, de leur parler de la France, de créer, dans toute la zone, des foyers vivants de culture occidentale. Fonction modeste en apparence, mal soutenue matériellement, mais qui est parmi les plus importantes. Les rapports sur l'activité de ces jeunes gens et jeunes filles sont des plus favorables.

Que serait toutefois une rééducation qui ne s'adresserait pas aux éléments les plus difficiles, c'est-à-dire aux nazis impénitents ? On ne peut que les grouper dans des camps spéciaux et les y soumettre à une méthode intensive de rééducation, appropriée à leur cas. Je ne citerai ici qu'un exemple : celui du centre de « Höllhof », situé sur un territoire dépendant de la commune de Teichenbach, dans le cercle d'Offenburg. Les pensionnaires y sont assurés d'un accueil compréhensif, d'un logement propre et salubre, d'une nourriture substantielle, d'un programme de travail attrayant. On y met à la portée de tous un enseignement libéral et démocratique, donné par des professeurs et des conférenciers, sans oublier les moniteurs professionnels pour le bois, le métal et la reliure. Ce centre est ouvert à tous les anciens nazis, aux jeunes de préférence, qui, informés de leurs erreurs passées, désirent trouver conseil, leçons et avis. Tous sont des volontaires, bien entendu. Et les résultats paraissent déjà notables.

4. — La transformation de l'Allemagne dépend en majeure partie des Universités. Si quelque pessimisme est ici

de rigueur, il faut savoir pourquoi et se garder de toute vaine illusion.

L'histoire des Universités allemandes est un des épisodes principaux de la prussification en Allemagne. La plupart des professeurs d'Université forment, outre-Rhin, une caste à part, qui se recrute sur elle-même, se compose de véritables dynasties de savants, semblables aux dynasties de hobereaux ou d'industriels. Il faut être adopté et couvé par un patron pour devenir professeur. S'il s'agit, non d'hérédité ou de népotisme, mais de simple cooptation, il faut être alors apparenté à la caste. Pas de passage direct, comme en France, du secondaire au supérieur. D'où l'impossibilité, jusqu'à maintenant, de démocratiser le corps enseignant supérieur. La République de Weimar n'y a pas changé grand'chose.

A cela il faut joindre, sauf pour les Facultés de théologie catholique et certaines régions du Sud allemand, l'éducation luthérienne qu'ont reçue la plupart de ces professeurs. Elle leur enseigne, pour l'activité intellectuelle et scientifique comme pour la vie religieuse, à faire le départ entre l'existence privée, qui sera tout entière consacrée à la recherche désintéressée de la vérité soi-disant objective sur le plan de la science, et les affaires publiques, dont le professeur n'a pas à se mêler, sinon pour s'incliner devant le régime qui comble de faveurs ces institutions où s'élabore la vérité allemande et où se forme l'élite dirigeante du pays. Ainsi s'explique pourquoi la majeure partie des professeurs d'Université a suivi Hitler, comme elle avait suivi Bismarck, Guillaume II et, sous Weimar, la réaction nationaliste. On sait que l'épuration nazie a visé l'élément juif, qui représentait, au sein des Universités, un certain esprit libéral.

Or les Universités forment les professeurs de gymnase, les fonctionnaires, les ingénieurs, en bref la totalité des milieux dirigeants. Comme il était question d'y envoyer les futurs instituteurs, comme sous le régime nazi, les Universités tenaient en leurs mains tous les leviers de commande.

Deux thèses étaient en présence quand il s'est agi, en 1945, de s'attaquer à ce rude problème. La première, d'inspiration politique, pensait au nationalisme si fortement développé dans ces milieux et proposait de remettre l'ou-

verture des Universités à l'époque où l'on aurait un personnel démocratique. La seconde, de nature pédagogique, tenait compte du désœuvrement des jeunes et écartait la suppression provisoire comme mesure par trop radicale.

La France s'est tirée de la difficulté : 1° en soumettant les Universités à un certain processus d'épuration et de contrôle ; 2° en créant à Mayence une Université nouvelle, qui renouait en fait le fil interrompu depuis 1803 et devait jouer le rôle d'Université modèle, où l'enseignement serait, conformément aux traditions occidentales, vraiment libéral et démocratique.

Le terme de « dénazification » a été ici appliqué dans un sens plus large que l'interprétation américaine. On a cherché à faire la distinction entre le nazisme proprement dit et le nationalisme antérieur à 1914 ou à 1933. On s'est rendu compte que nombre de professeurs, nationalistes et pangermanistes, avaient versé dans le nazisme à une époque où Hitler semblait mettre un terme à la crise économique, par idéalisme, et avec cette conviction, entretenue par le nazisme lui-même, que le Führer ne ferait pas la guerre. L'offensive de paix hitlérienne a séduit le monde intellectuel allemand comme elle a trompé les nations voisines. Si l'on considère les Universités de Fribourg et de Tubingue, elles ont eu 98 révoqués, 164 maintenus, 172 réintégrés, 52 nommés par le gouvernement militaire. Il a fallu, d'une part, veiller à ce que la valeur scientifique ne servît pas de bouclier par trop commode, d'autre part, assurer l'équilibre entre le gouvernement administratif et les droits des Universités. Mais, s'il faut distinguer soigneusement la « démilitarisation des esprits » de la « dénazification » épurative, on se trouve ici devant la caste professorale, imbue de l'idéologie de l'ancienne Allemagne prussienne, unitariste et militariste. Ne pouvant opérer ici un nettoyage complet, l'éducation publique s'est contentée du contrôle préalable, s'exerçant à la fois sur les programmes de cours et sur les cours eux-mêmes. Mais le personnel utilisé à cet effet nous paraît insuffisant.

Quant à la démocratisation, on se doute bien qu'une caste sociale, et surtout intellectuelle, cherchera toujours à y échapper. La France peut toutefois imposer son système,

qui lui a valu tant de prestige sur le plan universitaire : tirer les futurs intellectuels du peuple en recrutant les professeurs de Faculté parmi les professeurs de gymnase, en accordant à ces derniers toutes facilités pour leur formation scientifique et en élevant le niveau des concours de l'enseignement secondaire. Pour démocratiser les étudiants, il faudra également faire disparaître l'injuste privilège des classes fortunées et reprendre les principes de Weimar, qui sont restés lettre morte jusqu'à aujourd'hui. Seul le mérite doit en décider.

L'Université de Mayence devra faire ses preuves dans les années qui viennent. Les demandes d'immatriculation se sont multipliées. Le gouvernement militaire a fait savoir au nouveau corps enseignant de Mayence que sa liberté sera respectée, que la jeune Université serait, suivant les paroles du général Kœnig, « chez elle ». Mais encore ne faut-il pas que Mayence abuse de cette autonomie universitaire qui sert à voiler tant d'erreurs et de dérobades. Les nominations doivent rester entre les mains du ministère, secondé d'ailleurs par des professeurs sûrs ou par des représentants des partis politiques et des syndicats. Il faut se garder, en particulier, de l'élément universitaire que l'immigration récente, venue du Nord-Ouest occupé par la Russie et la Pologne, a amené en Allemagne occidentale. Les professeurs allemands se soutiennent entre eux, et l'on ne brisera cet esprit de corps et sa dangereuse autonomie que par des miracles de fermeté.

N'oublions pas la science allemande, son orientation générale, la part immense qu'elle a prise à l'élaboration des doctrines pangermanistes et racistes, la géopolitique hitlérienne, alimentée et soutenue en Allemagne par une cinquantaine de grands Instituts admirablement orientés sur toutes les parties de la planète, en particulier les raisons pour lesquelles la science allemande s'est peu à peu détournée de l'universalisme, qui est le propre de la science désintéressée. Quand parurent les grands ouvrages d'Oswald Spengler en 1920, on sait comment la science allemande sut répondre à ce représentant d'un grossier nietzschéisme qui prétendait que les diverses sciences devaient désormais porter la marque allemande. C'était le dernier sursaut avant

l'épisode national-socialiste, avant l'effrayante subordination de la science universitaire au nazisme le plus conséquent, d'une science enfermée par la synchronisation dans une autarcie radicalement opposée à ses plus hautes traditions.

Si, peu après la première guerre mondiale, la science allemande s'est révoltée, du moins en partie, contre la doctrine de Spengler, la voit-on se révolter aujourd'hui contre le racisme hitlérien et proclamer sa rupture avec un chauvinisme qui signifie pour elle « la mort », la mort par « péché contre l'esprit » ? La grande idée du nazisme était de détruire l'ordre international en sapant, dans l'esprit humain lui-même, ses fondements les plus solides, ses affirmations éternelles. Quelques voix allemandes se sont fait entendre pour nous rassurer. Sont-elles assez nombreuses et pouvons-nous reprendre avec les universitaires allemands les relations de jadis sans un esprit de vigilance extrême ?

Reste le rapprochement entre étudiants de la zone occupée et étudiants français. La France n'a pas invité jusqu'à maintenant des étudiants allemands dans ses Universités. Elle observe, sur ce point, une sage prudence qui répond au sentiment de la population. Comment celle-ci oublierait-elle ce qu'elle vient de souffrir ? Mais les cours de vacances organisés à Fribourg, à Tubingue, à Mayence, à Germesheim et dans d'autres villes permettent déjà un premier rapprochement et constituent une précieuse expérience qui portera sans doute ses fruits ultérieurement.

5. — En ce qui concerne l'action à exercer sur le public, la France y pourvoit par les moyens qu'utilisent les occupants voisins : enseignement du français, conférences, cinéma, radio, etc., sans oublier concerts, représentations théâtrales et expositions. Une commission vient de se former pour la diffusion du livre français dans la zone occupée. Mais l'élément le plus original et le plus efficace de cette activité réside dans la traduction en allemand de la meilleure prose ou poésie française, tâche à laquelle se consacre, en particulier, la revue *Lancelot*, et dans la réimpression de nombreux livres classiques allemands, destinés à ramener le public autochtone aux traditions de la grande culture,

trop oubliée ou négligée depuis le bismarckisme et ses éphémères succès.

VI

Que la rééducation soit étroitement liée au devenir politique de la nouvelle Allemagne, il n'est personne pour en douter.

1. — La cinquième question admet l'identité, en Allemagne, entre le collectivisme économique et le collectivisme national. Peut-on alors orienter l'activité économique de l'Allemagne vers des fins uniquement pacifiques pour la corriger de son nationalisme exalté ? Point n'est besoin de rappeler ici l'ampleur démesurée qu'a prise, aux XIXe et XXe siècles, l'industrialisation de l'Allemagne, les liens particuliers qui s'y sont établis de bonne heure, dans le système bismarckien, entre l'industrie, l'armée et la bureaucratie, surtout les procédés grâce auxquels, en utilisant les emprunts étrangers, l'industrie allemande, sauvée de la ruine par le traité de Versailles, a su, non seulement se reconstruire, mais se préparer en vue d'une véritable économie de guerre dont les effets ont été terribles pour le vieux continent. Dans l'inquiétude qui se manifeste en France touchant la reconstitution de l'industrie allemande, il n'y a pas uniquement la crainte d'une rivalité économique renouvelée ou d'une préparation possible en vue d'une troisième guerre mondiale, mais aussi cette conviction qu'assurer à l'Allemagne un développement industriel trop ample, c'est la maintenir dans la voie fatale qu'elle a suivie depuis le succès du « Zollverein ». Il n'est pas de jouet plus dangereux, entre les mains des grandes puissances, que les mines et les usines de la Ruhr. La périphérie européenne sera et restera inquiète tant que ne sera pas rétabli un équilibre sain, sur plan industriel et économique, entre l'Allemagne et elle.

2. — Les changements démographiques récents, en particulier la grande migration qui s'est produite et continue à se produire du nord-est vers l'ouest allemand, ne peut pas ne pas avoir de très graves conséquences pour l'avenir culturel de l'Allemagne. Elle tend, en effet, à accu-

muler en Allemagne occidentale des éléments prussiens qui ne s'y trouvaient pas autrefois, donc à déplacer le problème de la prussification au moment même où le grand Etat de Prusse semble en voie de disparition définitive. La prussification des Universités est un phénomène connu. Nous y faisions allusion tout à l'heure. Ne reprendra-t-elle pas sous d'autres formes et pour d'autres raisons ? La « provincialisation » des Universités allemandes, cantonnées dans leur autonomie, peut avoir ici les conséquences les plus graves. Et la question se pose de savoir si le centralisme universitaire, permettant un contrôle d'ensemble, à exercer par les Alliés et par des Allemands sûrs, ne serait pas la solution souhaitable.

3. — L'unité politique absolue et le démembrement politique sont également impossibles en Allemagne. Cette nation a connu, sous le Saint Empire, le morcellement le plus paradoxal et le plus absurde qu'on puisse imaginer, puis, sous Hitler et à la fin du processus d'unification bismarckien, une synchronisation dictatoriale non moins paradoxale et absurde. L'hégémonie prussienne, devenue possible grâce au morcellement, devait aboutir à la contraction convulsive du régime nazi. Entre ces deux extrêmes il y aura place, demain, pour un partage entre centralisme et fédéralisme, entre institutions unitaires et institutions fédératives, pour une répartition des compétences législatives et administratives qui implique un remaniement complet de la carte territoriale de la nouvelle Allemagne. L'Allemagne a été grande, dans l'ordre spirituel et intellectuel, quand elle était en état de détente politique. L'unification, devenue nécessaire en raison des guerres de la Révolution et de l'Empire, l'a précipitée dans une voie qui devait la conduire à une sorte de rupture progressive avec l'Occident et avec sa propre culture traditionnelle. Seul un fédéralisme sain restituera à l'Allemagne, pensons-nous, une culture digne de ce nom. Le grand souci des pangermanistes a été, au XIXe siècle, la question de savoir si l'Allemagne de Bismarck pourrait unir l'épée et le myrte, fonder une civilisation d'envergure sur sa puissance militaire. Dans sa jeunesse, Nietzsche avait admirablement posé le problème et reconnu l'impossibilité d'une civilisation véritable dans l'orbite

prusso-allemande. Notre pensée ne saurait changer sur ce point. Un centralisme absolu, tel que le souhaitent les Russes, conduirait les Allemands à de nouvelles exaltations malsaines. Le démembrement les exaspérerait et entretiendrait le chauvinisme dans leurs rangs. C'est, ici encore, la voie moyenne qui peut rendre à l'Allemagne sa culture et intégrer cette culture renouvelée dans la culture européenne que l'Allemagne a jadis si admirablement représentée par sa philosophie, sa littérature et sa musique.

4. — On se doute bien des raisons pour lesquelles le national-socialisme se heurtait à la démocratie. Celle-ci ne faisait-elle pas partie intégrante de cet humanisme contre lequel l'Allemagne n'a cessé de prononcer une offensive en règle ? Sans doute peut-on considérer l'avènement du nazisme en Allemagne comme un phénomène de masses, de nature populaire, venu des couches profondes de la société. On pourrait presque dire que les Allemands, ayant échoué dans leur tentative démocratique de Weimar, inspirée peut-être par l'unique désir d'obtenir des vainqueurs un traitement sortable, ont fait, sous les espèces tragiques de l'hitlérisme, leur démocratie à eux. Mais une démocratie qui se couronne soudain d'une dictature pareille, qui se soumet aux hobereaux et aux magnats de l'industrie, bailleurs de fonds pour le parti hitlérien en déconfiture financière, n'est pas une démocratie digne de ce nom. L'Allemagne avait été, sous Guillaume II, une « démo-monarchie », selon le mot de Guglielmo Ferrero. Elle est devenue, sous Hitler, une démo-dictature à laquelle faisaient défaut tous les signes authentiques de la démocratie.

5. — Il est probable que, dans leur zone, les Russes ont détruit l'école confessionnelle, dont la tradition s'était maintenue jusqu'à l'hitlérisme, mais que ce dernier sapait à la base. Il aura donc fallu à l'Allemagne le national-socialisme et le communisme pour s'attaquer à cette vénérable institution. En Allemagne occidentale, les Alliés l'ont naturellement respectée, quand ils ne lui ont pas donné le moyen de se restaurer au delà de l'ancien état de choses créé par la constitution de Weimar. L'école confessionnelle, de type luthérien ou de type catholique, a consacré en Allemagne la séparation entre les confessions chrétiennes. Elle a sur-

tout lié les destinées du christianisme allemand à celles du nationalisme. La France a maintenu, dans le pays de Bade et pour répondre d'ailleurs aux vœux de la population, l'école dite « simultanée », dans laquelle l'enseignement religieux fait partie du programme des études, mais est donné par les membres du clergé.

Question de toute gravité pour l'avenir de la culture en Allemagne. Ce pays ne reviendra pas à l'humanisme sans revenir au christianisme, mais à un christianisme libre, spontané, et non pas imposé aux masses populaires par le moyen de l'école confessionnelle. Les traditions anglo-saxonnes et les traditions françaises, si différentes de la tradition allemande pour ce qui concerne les relations entre l'Eglise et l'Etat, entre l'Eglise et l'école, ne pourraient-elles pas, sur la base déjà aménagée par la constitution de Weimar et renouvelée jadis par la constitution de 1849, aider les Allemands à assouplir et à élargir un système à notre avis désuet et sans la transformation duquel il n'y aura pas, nous le craignons, de vraie réforme de l'enseignement outre-Rhin ?

6. — Si, par « condamnation totale du national-socialisme par les nations alliées », le questionnaire entend le procès de Nuremberg et le résultat auquel ce procès a abouti, je crains fort que l'effet produit sur la conscience allemande n'ait pas été celui qu'on était en droit d'espérer. On peut se demander pourquoi, sans minimiser le moins du monde l'immense importance du procès et des condamnations prononcées. Du moment où le procès ne visait que les crimes de guerre commis par les nazis et utilisait, pour les dénoncer et les stigmatiser, le terme de « complot », il ne portait pas sur le fond même du national-socialisme. Il ne mettait en cause que le parti, ses chefs, ses dignitaires, ses grandes organisations et l'armée, dans la mesure où elle avait participé à l'aventure hitlérienne. Les Allemands pouvaient, dès lors, considérer ces débats comme portant sur une réalité relativement extérieure à eux et à leur conscience profonde. Leurs sentiments à l'égard des coupables traduits en justice pouvait ressembler à celui que tout citoyen éprouve à l'égard de ses compatriotes qui se sont rendus coupables de crimes atroces. Cela d'autant plus que nombre d'entre eux

avaient ignoré, au moins partiellement, la réalité des camps d'extermination et des tortures infligées à tant de victimes innocentes. C'est uniquement sur le plan historique, en dévoilant ses origines dans tout le développement de l'Allemagne aux XIXe et XXe siècles, qu'on peut montrer à l'Allemand en quoi il est directement responsable de l'hitlérisme et de ses conséquences. Dans sa *Schuldfrage*, Karl Jaspers a su, malgré ce que sa démonstration avait de difficile pour l'homme du commun, dire l'essentiel sur ce point capital.

7. — Toute culture allemande digne de ce nom sera nécessairement pacifique. L'évolution de la Prusse-Allemagne est justement là pour prouver qu'il n'y a pas de culture possible dans un Etat uniquement orienté vers l'industrie et la guerre. Inversement, la fin de l'hégémonie prussienne, l'établissement de rapports naturels et sains entre les institutions unitaires et les institutions fédératives, enfin une démocratisation spontanée et obéissant aux besoins profonds de l'Allemand devraient amener l'Allemagne à redevenir ce « pays du milieu » qu'elle a été au temps de J.-S. Bach, de Kant et de Gœthe. De ce point de vue, pacifisme et culture se confondent. Car la culture et la paix ont besoin d'être défendues sans cesse contre la menace qui pèse sur elles du fait de la folie des hommes. Mais qu'adviendra-t-il de ce rêve si l'Allemagne reste le théâtre d'un conflit mondial qui la dépasse et peut l'entraîner à se jeter tout entière d'un côté ou de l'autre ?



Les considérations précédentes nous suggèrent les conclusions que voici :

A la condition de donner au terme de « rééducation » un sens aussi large que possible et d'y comprendre non seulement le redressement de l'Allemagne, mais encore la lutte à entreprendre partout contre le nihilisme européen et la restauration d'un humanisme viril et sain, les Alliés peuvent proposer à la jeunesse allemande un idéal de grandeur auprès duquel les ambitions hitlériennes n'apparaissent que comme jeux puérils de l'imagination et sadisme cruel.

Pour bien comprendre le sens possible de cette victoire,

on n'étudiera jamais trop les origines historiques du nazisme en Allemagne et les liens profonds qui rattachent le régime hitlérien à un passé séculaire. En outre, le problème des divergences fondamentales entre Allemagne et Occident doit faire l'objet d'un examen sans cesse renouvelé.

De ce fait, le terme de « dénazification » doit également recevoir une acception plus large, plus extensive, voisine de « dégermanisation ». Il s'agit d'éveiller et d'entretenir chez l'Allemand non seulement l'aversion à l'égard des nazis, mais un esprit critique actif touchant l'histoire de l'Allemagne depuis le règne de Frédéric II, de manière à l'amener à la conception d'une mission nouvelle qui doit échoir à l'Allemagne dans le monde de demain.

Les Alliés occidentaux n'accompliront ce travail de clarification et d'élargissement que s'ils savent s'unir, dresser un programme commun, se dégager de conceptions trop étroitement nationales et préparer, par là même, cet organisme central qui assurerait le maintien et l'avenir, en Allemagne, de leur influence et de leur contrôle.

Une action directe sur les trois degrés de l'enseignement est possible et souhaitable dans l'Allemagne d'aujourd'hui. Elle est de première importance en ce qui concerne la réforme indispensable des Universités et le renouvellement de la science allemande sur le plan international. C'est seulement après cette réforme que des échanges de professeurs et d'étudiants seront vraiment utiles et féconds. On devra prévoir et maintenir en outre des camps spéciaux pour la rééducation des « Noirs », ou nazis impénitents.

Une industrialisation excessive, provoquant à nouveau le déséquilibre entre l'Allemagne et la périphérie européenne, ne peut que faire obstacle à un fédéralisme sain et à une démocratisation qui satisfasse les aspirations des Allemands.

L'école allemande doit être, aux trois degrés, libre de toute tutelle confessionnelle. Sinon, elle ne donnera pas naissance à la culture souhaitée.

NOTES SUR LA RÉÉDUCATION EN ZONE FRANÇAISE

par Edmond VERMEIL

I. LA FORMATION DES FUTURS INSTITUTEURS

1. Dès le 3 septembre 1945, une note du général Kœnig a prescrit que l'enseignement reprendrait dès le premier octobre sur l'ensemble du territoire occupé par la France. Bien avant Noël, 75 pour cent des écoles primaires étaient ouvertes et fonctionnaient malgré l'évidente défaveur des circonstances. Or, la grande difficulté, c'était de recruter un personne enseignant apte à cette tâche nouvelle. On avait suspendu de leur emploi quantité de maîtres entièrement acquis au nazisme, les instituteurs s'étant, dès 1933, rangés en masse sous la bannière de Hitler. Nombreux étaient les instituteurs prisonniers. Ne restaient qu'une minorité de résistants qui avaient refusé d'adhérer au Parti ou quelques fonctionnaires âgés et incapables.

La Direction de l'Education publique a, sans hésiter, adopté la solution que voici. Elle a prescrit qu'aucun instituteur ayant appartenu au parti hitlérien ne pouvait accéder à une fonction d'autorité et être par conséquent protégé par le statut des fonctionnaires. Ce qui signifie que, quel que fût le jugement de la Commission d'épuration à son égard, aucun instituteur ne pouvait obtenir un poste d'administration ou de direction et qu'il était susceptible d'être renvoyé sur ordre simple du gouvernement militaire en cas de manquement ou de conduite douteuse. On a donc fait appel à des instituteurs expérimentés, se sentant menacés d'une révocation toujours possible, mais soucieux de leur avenir professionnel, à tout le moins capables, non certes d'orienter les jeunes Allemands vers la démocratie, mais de les surveiller et de leur enseigner les éléments du savoir après tant d'années d'inculture. Les résultats de cette méthode

ont justifié les mesures prises. Il n'y a pas eu d'incidents graves dans les écoles primaires. On a laissé entendre aux instituteurs les plus méritants qu'ils retrouveraient, au bout d'un certain délai, leur statut de fonctionnaires. Un certain nombre de réintégrations définitives ont été ainsi accordées aux maîtres qui en ont paru dignes. Par opposition à cette récompense de loyaux efforts, des révocations ont été prononcées contre les maîtres coupables d'apathie ou de mauvais esprit.

Mais, dans l'esprit des dirigeants, il s'agissait avant tout de constituer un personnel enseignant de fortune, de faire tenir les écoles allemandes jusqu'au jour, encore assez lointain, où on pourrait les pourvoir progressivement de maîtres jeunes, enthousiastes, formés dans un esprit tout à fait nouveau, orientés vers les idées démocratiques et désireux de préparer les générations à venir à l'intégration de l'Allemagne dans la communauté européenne. Il faut bien dire que les difficultés matérielles, accablantes au lendemain d'une catastrophe comme celle de 1945, gênaient les maîtres dans leur tâche, que l'âge moyen des instituteurs oscillait entre 50 et 60 ans et qu'il fallait à tout prix, si l'on ne voulait pas voir la rééducation s'anéantir d'elle-même à ses premiers débuts, régénérer et renouveler le corps enseignant usé.

C'est l'impérieuse raison qui a amené le Gouvernement militaire et la Direction de l'Education publique à fonder des Ecoles Normales nouvelles. Il s'agissait de recruter sans tarder des jeunes gens et des jeunes filles de 14 à 20 ans, de leur assurer une formation destinée à ouvrir leur esprit à des pensées contraires à ceux du nazisme, dans l'espoir légitime qu'après 8 ou 10 ans on obtiendrait ainsi le personnel nécessaire à la reprise d'un enseignement primaire vraiment constructif et sain. Quoi de plus urgent ? Il y avait avant la guerre, dans la zone française d'occupation, 5.591 écoles primaires groupant 791.000 enfants. Les maîtres étaient au nombre de 18.081. Or, le premier décembre 1945, 4.737 écoles étaient ouvertes où 764.000 élèves recevaient un enseignement donné par 9.180 maîtres. A l'heure actuelle, 5.598 écoles sont fréquentées par 869.919 élèves. Parmi les 13.514 maîtres autorisés à enseigner, 4.816 sont protégés

par le statut des fonctionnaires et 5.238 ont été provisoirement réintégrés. Ils sont assistés de 1.378 jeunes maîtres qui n'ont pas encore subi le certificat d'études pédagogiques et de 2.087 auxiliaires. D'après une enquête récente, il faudrait environ 8.000 instituteurs ou institutrices à recruter dans les dix ans qui viennent, si l'on veut que le personnel primaire soit à la hauteur de sa tâche.

On sait le rôle important que jouait, dans la commune rurale en particulier, l'instituteur allemand, rôle qu'il tenait également de ce fait que, dans la plupart des cas, il enseignait la religion aux écoliers et doublait en quelque mesure, selon sa confession, le prêtre ou le pasteur. Sans doute les instituteurs et institutrices d'Allemagne étaient-ils à même d'instruire les enfants. Ce qui importait, c'était leur mentalité. Pouvaient-ils contracter ces habitudes de générosité d'esprit et de tolérance qu'on attend, en Occident, d'un homme libre ? Comment, dans une Allemagne soumise depuis douze années au régime nazi, l'eût-on espéré ? Ce qu'il fallait, de toute urgence, c'est former les jeunes et recruter parmi eux les bons éléments de l'avenir. Or, avant la guerre, la formation du futur instituteur ou de la future institutrice variait avec la province dans laquelle le futur maître devait exercer ses fonctions. On bien on le rattachait à une « Académie Pédagogique », ou bien il suivait des cours à l'Université. On lui demandait, de toutes manières, d'avoir terminé ses études secondaires et obtenu son « Abitur », équivalent de notre baccalauréat. Dans la pratique, nombre de bons éléments de la jeunesse rurale, appartenant à de modestes familles incapables de financer les études de leurs enfants, se trouvaient par là même exclus de la profession d'instituteur. Les favorisés du sort avaient, par conséquent, un certain orgueil de caste, qui les conduisait d'ailleurs, le plus souvent, au fanatisme nationaliste. Car l'instituteur et l'institutrice allemands provenaient, non du peuple des campagnes ou des masses ouvrières, mais de ces milieux bourgeois qui ont fait la fortune de Hitler.

2. Il fallait donc, avant de démocratiser les esprits, démocratiser l'institution elle-même et la formation des maîtres. Il fallait offrir à l'enfant doué, mais peu fortuné,

la possibilité de devenir instituteur. Le recrutement devait, de ce fait, commencer au terme même de la scolarité primaire, fixé à 14 ans. Les études et la pension doivent être gratuites pour ceux qui se destinent à la carrière pédagogique. D'autre part, il y avait intérêt à éloigner les candidats du milieu familial où ils ont non seulement à partager les soucis matériels des leurs, mais encore à subir toutes sortes d'influences incontrôlables. On les groupe donc dans des internats où ils peuvent se consacrer entièrement à leurs études.

Par arrêté en date du 13 juin 1946, on a donc créé un nouveau type d'établissement de formation professionnelle pour les maîtres de l'enseignement primaire. Chaque année, un certain nombre d'élèves, recrutés par concours, entrent dans la première classe d'un établissement de premier cycle qui porte le nom d' « Ecole Préparatoire ». Ici, les études s'échelonnent sur quatre années. L'objet, c'est d'assurer aux élèves une culture générale complète. L'Ecole Normale proprement dite est un établissement de second cycle où les élèves passent deux années. Elle comprend plusieurs spécialisations : pédagogie, psychologie de l'enfant, etc... Y sont rattachés, naturellement, des stages d'application pratique dans les écoles voisines. Les études sont sanctionnées par un examen qui ouvre l'accès à la fonction d'instituteur. La titularisation a lieu deux à quatre ans plus tard, après un second examen qui ressemble au certificat d'études pédagogiques français. Chaque province, ou chaque région administrative dans l'Etat rhéno-palatin aura, en principe, quatre établissements de ce genre, groupant respectivement le premier et le second cycle, ainsi que les garçons et les filles. Non qu'il ait été facile d'organiser pareil système. Il a fallu trouver des locaux pour les internats. On citera ici deux ou trois exemples : un vieux château près du Lac de Constance, un couvent désaffecté en pleine Forêt-Noire, une maison de repos de l'I. G. Farben sur une colline dans le Palatinat, un groupe scolaire construit en 1939 par les Nazis et à qui on a donné le nom d' « Ecole de la Paix ». On se sert également de baraquements provisoires en bois s'élevant au milieu des ruines d'une ville bombardée. Tous ces bâtiments, on les a pourvus

du mobilier et du matériel indispensables. On imagine aisément les démarches et la bureaucratie que cette entreprise a coûtées.

Mais il fallait une direction très ferme et un personnel enseignant très adapté à cette tâche nouvelle. La Direction de l'Education publique nomme ce personnel, sur propoposition des services allemands compétents, avec la plus grande prudence et le plus grand soin. Ici, on ne fait appel qu'à des personnes qui, du point de vue national-socialiste, sont entièrement exempts de toute suspicion. On a trouvé le nombre voulu d'hommes et de femmes prêts à quitter les postes avantageux qu'ils occupaient pour courir le risque d'un enseignement entièrement nouveau pour eux.

Il fallait donner aux élèves une connaissance aussi étendue et aussi précise que possible du français. On a fait appel à de jeunes germanistes licenciés d'allemand qui ont rang de professeurs. Ils sont chargés de mettre leurs collègues allemands et leurs élèves en contact avec les réalités françaises. Ils sont à même de remplacer, en allemand, leurs collègues défaillants. Pour ce qui est de la nourriture, qui risquait fort d'être insuffisante, le Gouvernement militaire a obtenu que soient allouées aux élèves des écoles normales les rations consenties aux malades dans les hôpitaux.

Le problème le plus difficile, c'était celui qui consistait à admettre tout de suite des élèves dans le deuxième cycle. On a admis les jeunes auxiliaires qui avaient été recrutés et formés hâtivement de 1945 à 1946. Ils ont été admis en première ou en deuxième classe selon leur âge, car plusieurs d'entre eux approchaient de la trentaine, étaient mariés et pères de famille. On s'est également fondé sur leurs connaissances en français et sur les résultats du concours d'entrée. Quelques-uns, particulièrement méritants, ont été autorisés à suivre les cours en qualité d'externes. Mais ils passent l'examen final dans les mêmes conditions que leurs camarades. Pour les deux dernières années du premier cycle de quatre ans, il a fallu, au début, se contenter de jeunes gens de seize à vingt ans, provenant en général des classes supérieures d'un établissement secondaire. En fait, seules les deux premières classes du premier cycle se rapprochent en ce moment de la normale. Les effectifs y sont

fatalement un peu faibles, car nombre de familles ignorent encore les avantages qu'elles trouveraient à envoyer leurs enfants dans ces internats. Il est probable que le niveau du concours d'entrée s'élèvera, en raison de la concurrence que provoqueront les avantages consentis aux élèves. Un premier contact a été établi avec les écoles normales françaises, dont quarante-six élèves sont venus passer une dizaine de jours dans les écoles normales de la zone occupée. La correspondance scolaire se fait également de plus en plus active. Voici quelques chiffres : 19 écoles préparatoires du premier cycle, avec 83 professeurs, 22 lecteurs français et 1.667 élèves ; 9 écoles normales du second cycle, avec 70 professeurs, 10 lecteurs français, 779 élèves internes et environ 500 externes. La première promotion mettra à peu près 500 nouveaux maîtres à la disposition de l'administration scolaire allemande.

La France ne se fait aucune illusion sur les difficultés et les obstacles qu'elle rencontrera dans ce domaine si important pour l'avenir des relations franco-allemandes. Les attaques viennent de toutes parts et, comme on peut bien le penser, surtout du côté allemand. Dans les différents ministères allemands, nombreux sont les hauts fonctionnaires qui essaient de saboter cette œuvre. Ils discutent et mettent en doute la légitimité des nominations faites par les autorités françaises. Ils retardent les convocations des maîtres et des élèves ou ne proposent pas comme professeurs les éléments qualifiés qui mériteraient de l'être. Une question des plus délicates est celle de savoir si les écoles normales doivent être ou non confessionnelles. Comme les deux Eglises se déclarent partout pour l'école confessionnelle ou l'école interconfessionnelle, certains partis politiques exigent que les écoles normales soient confessionnelles. Ils veulent par là se créer une clientèle électorale que les instituteurs recruteraient eux-mêmes. Mais le Gouvernement militaire français ne lâchera pas prise pour si peu. Car il est et reste convaincu, avec raison, qu'il doit garder le contrôle de la formation de ces instituteurs et institutrices qui sont chargés d'orienter les esprits des nouvelles générations allemandes. Dans quelque dix ou vingt ans, la France peut ainsi former un personnel enseignant de choix

qui recherchera les liens voulus avec les nations voisines et la Communauté européenne.

II. LA RÉFORME DES PROGRAMMES ET DES MANUELS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

1. Il n'y a guère que trois ans que l'Allemagne a été définitivement vaincue. Il faut donc, quand on parle rééducation, savoir d'où les Allemands reviennent et quel système pédagogique ils ont subi dans les écoles primaires et les établissements secondaires.

Le Troisième Reich s'est proposé d'établir une séparation radicale entre l'Allemagne et la vie internationale, d'enfermer rigoureusement la nation dans une autarcie intellectuelle et morale autant que matérielle et économique, d'isoler ainsi le peuple allemand par rapport aux autres peuples et aux influences étrangères multiples qu'il est à même de subir. Qu'il s'agisse des individus à l'existence limitée ou d'une communauté nationale de durée éternelle, c'est sur le peuple « en devenir » que les Nazis portaient leur attention. Ils parlaient d'une pédagogie qui s'adresserait à l'homme « total », que toutes ses pensées et tous ses actes devaient transformer en serviteur du peuple, prêt à tous les sacrifices. Il s'agissait d'une politique « éducative », préparant l'homme et la femme en vue de la guerre, entièrement planifiée, remplaçant le bourgeois de jadis par l'Allemand que déterminerait le sang de la race. L'école nazie devait donc assurer la prééminence : 1° de l'éducation sur la culture intellectuelle ; 2° de la communauté sur l'individu ; 3° de l'Etat sur les existences privées ; 4° des matières à enseigner sur les méthodes à suivre. La pédagogie nouvelle devait être, avant tout, une institution d'Etat.

C'est pourquoi le système nazi avait créé, entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, une parité quasi-absolue. Même enseignement fondamental, mais à des degrés différents. Il s'agissait d'enseigner aux élèves, avant toutes choses, l'allemand et l'Allemagne elle-même. A commencer par la langue maternelle, en partant des divers dialectes et en portant l'accent sur la parole vivante, déter-

minée par les fins qu'elle devait poursuivre dans le cadre de la communauté nationale.

Quant à l'histoire de l'Allemagne, on devait, naturellement, attirer l'attention des enfants sur la lutte que leur peuple a soutenue, au cœur de l'Europe, contre les influences étrangères et de haineux voisins. Bon moyen pour donner à la jeunesse conscience d'elle-même et de son appartenance communautaire. Commencer, d'une part, avec la petite patrie (Heimat), puis insister sur la vieille Germanie, pour finir, d'autre part, avec les événements les plus contemporains, afin que les élèves saisissent le sens de la Révolution hitlérienne, tel était le schéma reçu, pour l'école primaire et l'enseignement secondaire. Pour ce dernier, dans les huit classes de l'« *Oberschule* », on distinguait trois cycles. La première classe parcourait, d'Arminius à Hitler, toute l'histoire, la méthode étant celle des simples récits historiques. Les quatre classes suivantes étudiaient tout le cycle, réparti en quatres périodes qui se faisaient de plus en plus brèves à mesure qu'on se rapprochait du présent. Enfin, les trois dernières, de la sixième à la huitième, reprenaient encore tout le cycle, divisé cette fois en trois périodes, de manière que soient approfondis les événements et les problèmes les plus importants. On insistait ici sur la préhistoire, sur le rôle historique de la Race nordique, sur l'ordre Teutonique et le devenir de la Prusse, sur le pangermanisme raciste, enfin sur la géo-politique qui, situant l'Allemagne parmi les nations, déterminait ses possibilités et la place qu'elle devait occuper sur la planète. Cette étude de l'Allemagne se terminait alors par les arts et la musique, vus dans leurs seules manifestations allemandes. Inutile d'insister sur les sciences naturelles, où la biologie et le problème des races occupaient la place essentielle, ni sur les langues vivantes, l'anglais figurant au premier plan sous prétexte que le peuple anglais était « racialement » proche du peuple allemand et disposait des vertus qui étaient le privilège de la race nordique.

Tel était le système. De la connaissance de l'Allemagne (*Deutschkunde*) procédaient trois rameaux, orientés eux-mêmes vers la préoccupation centrale du régime, vers le racisme, la biologie se trouvant au centre des sciences,

l'anglais au centre des langues vivantes à apprendre, la préoccupation démographique au centre de l'enseignement féminin. « Meus agitans molem », le racisme était partout présent. Cette pédagogie était aussi implacablement cohérente que prétendait l'être la Communauté allemande. A son rêve quasi dément elle sacrifiait les véritables richesses et l'infinie diversité des cultures humaines, y compris la vraie culture allemande.

2. Il n'y a rien à dire de nouveau sur l'enseignement des langues. Que les Allemands apprennent bien leur langue maternelle, cela va de soi. Que la France, dans la zone qu'elle occupe et en vue des futures relations franco-allemandes, rétablisse l'équilibre entre l'enseignement de l'anglais et celui du français, donnant à ce dernier une réelle prépondérance, c'est encore bien naturel. Car le français doit servir à la jeunesse allemande de véhicule pour pénétrer dans le monde, si nouveau pour elle, de la liberté et de l'individualisme. L'enseignement du français a été rendu obligatoire (une heure par jour) dans tous les établissements secondaires et les écoles normales, facultatif dans les trois dernières années de l'école primaire. Au point de vue de quantité et qualité, le personnel allemand disponible n'était guère en mesure d'assumer pareille tâche. Aussi a-t-on fait appel, dans une très large mesure, aux assistants de français, jeunes étudiants germanisés de nos Universités qui, faisant partie du personnel de l'établissement allemand où ils sont chargés de donner vingt heures de conversation française, sont ainsi en contact permanent avec les Allemands et peuvent se perfectionner dans leur spécialité. Ces assistants jouent un rôle capital dans la diffusion de la culture française en zone occupée. Comme ils sont nombreux et se trouvent dans toutes les villes où il y a un lycée ou un collège de quelque importance, ils peuvent, malgré l'apparente modestie de leur situation et de leurs fonctions, exercer une réelle influence sur la jeunesse allemande. L'essentiel, c'est qu'ils partent pour l'Allemagne suffisamment armés pour discuter avec les jeunes Allemands ou Allemandes. Or, leurs études les préparent de façon très particulière et directe en vue de cet important contact.

Mais, en ce qui concerne l'enseignement des humanités

classiques, l'enseignement secondaire allemand a subi une réforme de structure assez profonde et qui est l'objet de critiques sérieuses. Le nombre des types d'établissements était très élevé. Il en résultait une diversité fort gênante pour l'organisation des études. En effet, selon le nombre d'heures consacrées au latin, au grec ou encore aux discussions scientifiques, on n'en comptait pas moins de douze dans la zone. En outre, on faisait la distinction officielle elle aussi, entre établissements pour garçons et établissements pour filles. On a estimé qu'il fallait, dans ce domaine, un peu plus d'uniformité et surtout qu'il convenait de réserver aux enfants doués de l'école primaire le droit de se consacrer à des études secondaires à la fin de leur scolarité obligatoire. On a donc institué : 1° un type unique d'enseignement secondaire à quatre sections différentes qui laissent aux élèves toute facilité pour diriger leurs études vers les disciplines littéraires ou les disciplines scientifiques ; 2° un système en vertu duquel l'étude du latin ne commence que dans la quatrième année du cycle secondaire.

Les Allemands reprochent à cette réforme de faire une part trop importante au français (une heure quotidienne par classe) au détriment des humanités classiques et des disciplines scientifiques. L'argument a sans doute du poids. Mais le système créé par la France s'impose par la force même des circonstances, Et il faut se rappeler qu'une décision interalliée a récemment fixé les grandes lignes d'une réforme générale qui sera appliquée dans les quatre zones de l'Allemagne occupée, réforme qui ne fera commencer le cycle secondaire, prolongé lui-même d'une année, qu'au terme de la scolarité primaire. Il n'y aura, dans la zone française, que quelques aménagements de détail à apporter à l'organisation actuelle.

3. Autre réforme : celle du baccalauréat ou « Abitur ». Cet examen de fin d'études a toujours été passé, en Allemagne, à l'intérieur de l'établissement, les élèves étant interrogés et notés par leurs propres professeurs. Le problème se pose maintenant, en Allemagne comme partout ailleurs, de savoir si on doit rendre cet examen final plus difficile afin d'empêcher le surpeuplement des Universités et la formation inévitable d'un prolétariat intellectuel, mécontent

et générateur de désordres de toute nature. On a donc renforcé cet examen en rendant les épreuves plus dures. En outre, on les a centralisées par province en adoptant le système français de la correction anonyme. C'est donc un système nouveau pour l'Allemagne, mais très voisin du nôtre, qui n'est certes pas parfait, mais qui a cependant le mérite, vis-à-vis du système allemand, de l'impartialité. Sont déclarés titulaires de l'« Abitur » tous les candidats qui ont obtenu la moyenne générale de dix sur vingt. Pour être admis dans une Université, il faut toutefois une moyenne générale très supérieure. Cette réforme a été appliquée pour la première fois à la fin de l'année scolaire 1946-7.

4. La formation des maîtres de l'enseignement secondaire dépend des Universités. Mais que feraient les professeurs qui détiennent le *Staatsexamen* ou examen d'Etat, ou bien encore le titre de docteur, si prisé en Allemagne et qui s'obtient en général à si bon compte, sans de bons manuels ? Pour ce qui est de l'enseignement primaire, on a distribué aux jeunes écoliers, par l'intermédiaire des libraires, près d'un million et demi de syllabaires et de livres de lecture. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, on a distribué 574,820 classiques allemands, traductions d'œuvres classiques françaises et anglaises, 868,280 dictionnaires et manuels de français, 63,000 textes littéraires français, 74,000 textes latins, 121,000 textes grecs et 240,000 livres d'histoire. Un atlas et des livres de calcul sont récemment sortis des presses. Des livres de géographie et de sciences sont à l'impression. Or, parmi les livres de lecture se trouve un manuel intitulé « Pour la compréhension entre les peuples » dans lequel on a recueilli des textes choisis traduits des livres utilisés dans les écoles françaises. La pensée directrice est ici de renouer avec la tradition démocratique de l'Allemagne elle-même, en donnant la préférence aux écrivains de tendances cosmopolites, favorables à la primauté de l'esprit.

Au premier janvier 1948, le but se trouvait presque atteint. Bientôt tout l'appareil de manuels destinés aux écoles primaires secondaires et professionnelles, à savoir plus de 10 millions de livres, sera sorti de la grande Imprimerie que dirige et contrôle l'Education Publique de Baden-Baden. Il ne sera plus alors question que d'entretenir et de

perfectionner le système. Toutefois, le problème des manuels d'histoire ne semble pas près d'être résolu. Pourquoi cela ? En raison, semble-t-il, de la crise historique qui est celle de l'Allemagne. Nous avons jadis montré que la véritable dénazification implique, non seulement la répudiation du régime hitlérien, mais encore une attitude nettement critique à l'égard de tout le passé bismarckien, sans oublier, naturellement, l'histoire de la Prusse et celle, en particulier, du règne de Frédéric II. De même qu'on excitait, à l'aurore du régime hitlérien, le nationalisme et le machiavélisme des masses en leur rappelant les exploits de Frédéric II et de Bismarck, de même il faut actuellement éveiller chez elles le sens critique en leur faisant connaître le véritable sens du passé allemand. Nous ne pensons pas que le véritable manuel d'histoire allemande vraiment critique et impartial à la fois, fait pour ouvrir les yeux aux Allemands qui réfléchissent, et surtout aux jeunes générations, soit encore écrit.

5. Le problème le plus délicat est et reste sans doute celui de l'école confessionnelle. Et il se rattache, de toute évidence, à l'histoire de l'Allemagne depuis la Réforme luthérienne. Il est très difficile de savoir dans quelle mesure le régime hitlérien, le premier qui ait osé, en Allemagne, s'attaquer à l'école confessionnelle et la supprimer au moins partiellement, a laissé à cet égard des traces durables dans le pays. Après cette longue période de refoulement forcé, le sentiment religieux s'est naturellement réveillé. Les Allemonds ne semblent pas avoir oublié les liens qu'ils ont toujours établis entre l'Eglise et l'Ecole. Pour eux, comme jadis pour Luther, l'obligation de s'instruire équivaut à une sorte de devoir religieux. Car l'existence du libre examen, qui est l'essence même du protestantisme, impose aux fidèles l'étude des Livres Saints. Or cette étude ne pouvait, d'une part, que se poursuivre sous l'étroite surveillance du clergé luthérien. D'autre part, c'est du libre examen qu'ont procédé la philosophie des lumières et, plus tard, toute la théologie libérale ainsi que la libre pensée plus ou moins hostile au christianisme, sans oublier le marxisme et la Socialdémocratie. On sait à quel compromis, lors des débats de Weimar en 1919, ont abouti les partisans, catholiques ou luthériens, de l'école confessionnelle et ceux, démocrates ou

socialistes, de l'école séculaire ou laïque. En fait, la Constitution de Weimar a laissé le champ libre à toutes les opinions comme à toutes les solutions.

Rien n'empêche donc les camps adverses d'en venir aux prises, une fois la menace hitlérienne à jamais écartée. Les Alliés peuvent difficilement intervenir dans le débat et se prononcer pour ou contre l'école confessionnelle. Ils ne peuvent qu'essayer de comprendre qu'on se trouve là devant une sorte de donnée irréductible de la vie et de l'histoire allemandes. Mais ce qu'on peut se demander, c'est en quoi réside, sur ce plan scolaire, la différence entre catholiques et luthériens de l'Allemagne. Le catholique, si allemand soit-il, si nationaliste qu'il s'affirme, considère sa religion comme universelle, comme un lien qui le rattache à la chrétienté œcuménique. Il n'en est pas de même du luthérien. Ce dernier voit dans l'école confessionnelle, ou même dans l'école mixte si elle ne peut être évitée, non seulement le moyen de s'instruire dans les choses religieuses, mais encore et surtout la condition *sine qua non* de sa nationalité allemande. Il s'affirme à la fois comme Allemand et comme Luthérien. Pour lui, l'Etat, qui organise la vie nationale et, de ce fait, représente Dieu sur terre à sa façon, doit être seul compétent en matière scolaire, mais sous l'égide du christianisme luthérien. De ce point de vue, le luthéranisme nous apparaît comme moins efficace que le catholicisme pour la préparation des nouvelles générations allemandes en vue de leur intégration franche dans la Communauté européenne et internationale.

La jeune allemande a, avant toutes choses, besoin d'apprendre à réfléchir, besoin d'indépendance d'esprit et de clarté dans le jugement. On peut donc se demander si un enseignement dogmatique, qu'il émane des confessions chrétiennes ou de l'école unique telle qu'on la pratique en zone russe, répond à cet impérieux besoin. Des deux côtés, il y a tendance à enrégimenter les esprits. Or les jeunes Allemands ont à se libérer des préjugés disciplinaires de toutes sortes qui leur ont fermé, jusqu'à maintenant, la voie de la vie simple et vraie et de l'activité réellement efficace.

LE PROBLÈME
D'UNE RÉÉDUCATION DU PEUPLE ALLEMAND

par Bogdan SUCHODOLSKI

M. Bogdan SUCHODOLSKI est professeur de pédagogie à l'Université de Varsovie, membre correspondant de l'Académie polonaise des Sciences et Lettres, membre de la Société des Sciences de Varsovie. Son mémoire a été présenté à la Conférence de Scheveningue par le Polski Instytut Spraw Miedzynarodowych.

ETABLISSSEMENT DE LA QUESTION

La rééducation de l'Allemagne dépendra des méthodes appliquées. La première condition du succès est fonction du rapport entre l'activité économique, politique et sociale de l'Allemagne d'une part, et l'activité éducatrice d'autre part. Il faut se garder de deux erreurs essentielles ; l'une d'elles est de traiter à la légère le facteur de l'éducation. On proclame quelquefois que la réalisation d'un programme de réforme politique et sociale de l'Allemagne doit assurer automatiquement la rééducation de la société. D'après cette conception, l'éducation n'est qu'une expression de situations objectives et elle est toujours telle que ces situations l'auront créée. Cependant l'affaire n'est pas si simple. Si le travail d'éducation dépend pour une grande part des situations objectives sociales et politiques, il a néanmoins des traditions qui lui sont propres auxquelles il reste assujetti. Il arrive maintes fois que dans le travail d'éducation on perpétue des traditions abolies dans la vie sociale et politique. Des conflits surgissent alors entre l'éducation et les conditions de la vie, et ils peuvent retarder ou entraver d'une façon considérable la marche de la réforme et de la rééducation.

Ceci est surtout dangereux quand la réforme sociale et politique est faite par des facteurs étrangers, par la volonté des vainqueurs. Dans ces conditions, l'éducation a d'autant plus tendance à manifester une tradition d'autonomie, et de nombreux facteurs patriotiques renforcent l'attitude des éducateurs qui apparaît alors comme une révolte ou une protestation. C'est pour cette raison qu'à l'égard de l'Allemagne il faut se garder de l'illusion dangereuse qu'il suffirait de « l'aménager » et de garantir cet aménagement sur les plans politique, économique et social pour qu'elle procède forcément d'elle-même à son éducation. Ces illusions deviennent d'autant plus grandes que cet « aménagement »

est compris dans un sens plus étroit. S'il embrasse également la réforme de la structure sociale et économique du pays, son importance éducatrice devient évidemment plus grande. Cependant, s'il ne consiste qu'à fixer des frontières et en une régénération économique dans les limites établies, il n'entraîne presque aucune conséquence éducatrice et même il encourage les sentiments de revanche.

La seconde source d'erreur, c'est d'estimer quelquefois que l'activité éducatrice est en elle-même suffisante à réformer l'esprit national. Pour notre part, nous sommes convaincus que la question des programmes d'éducation, des manuels, des méthodes est primordiale. Cependant, l'affaire n'est pas si simple. L'activité éducatrice ne possède pas de force sociale active par elle-même. L'illusion de la Société des Nations selon laquelle il est possible de contribuer à une meilleure entente internationale par la révision des manuels et des programmes d'histoire, devrait être un avertissement suffisant. Surtout là où nous avons affaire avec une grande réforme, douloureuse pour la société, comme c'est le cas en Allemagne, l'activité éducatrice elle-même risque de rester complètement stérile. Elle ne possède pas de force suffisante pour s'opposer aux ressentiments croissants, au dépit causé par des ambitions et des espérances déçues. Les deux erreurs que nous avons définies ont ce caractère commun qu'elles traitent séparément ce qui devrait être traité ensemble.

L'activité éducatrice n'est réellement efficace que si elle est en harmonie avec les bases sociales et politiques. L'activité sociale et politique pénètre assez profondément dans la vie de la société quand elle embrasse les problèmes de l'éducation. La question de rééducation de l'Allemagne sera donc bien établie quand ses deux facteurs essentiels, les facteurs social et politique formeront un tout avec le facteur de l'éducation. Le centre de gravité du problème se trouve précisément dans cette intégration. Il ne suffit pas de faire certaines réformes sociales et politiques et, parallèlement à celles-ci, de faire des réformes dans l'éducation. Ces réformes doivent se compléter et se renforcer mutuellement.

Si la rééducation de l'Allemagne doit avoir un sens réel,

sa réforme sociale, politique et économique doit être faite de façon qu'elle puisse devenir un facteur de la réforme de l'esprit de la société. La réforme doit être faite — dans le sens demandé par nous et par l'humanité — de façon qu'elle puisse coopérer avec les forces sociales et devenir un facteur de la réforme sociale et politique qui est en voie de réalisation. Il ne suffit pas de faire les deux choses l'une à côté de l'autre, surtout quand on les fait sans les coordonner et même en les opposant l'une à l'autre. La réforme sociale de l'Allemagne doit être une manière de transformer intérieurement l'Allemagne, l'éducation des Allemands doit être une manière de consolider cette réforme. Le problème de rééducation n'est bien posé que s'il embrasse la réunion et la collaboration mutuelle des deux champs d'activité mentionnés ci-dessus. Mais c'est précisément pourquoi ce problème est si difficile. L'Allemagne est aujourd'hui l'objet d'une lutte politique et économique, objet malgré tout appréciable et qui vaut la peine d'une contestation étant donné les avantages qu'il présente pour les parties intéressées.

En observant la politique anglo-saxonne à l'égard de l'Allemagne, nous voyons de plus en plus distinctement que son programme de réforme n'est guère conçu comme un facteur de la rééducation allemande, il est un aménagement de l'Allemagne qui conviendrait, au point de vue économique et politique, aux nécessités et aux plans de la politique anglo-saxonne. Les principes de la rééducation constituent un domaine complètement séparé. Dans l'éducation et par l'éducation on doit — soi-disant — réaliser précisément ce que l'on ne veut pas réaliser par l'activité politique et économique. La rééducation ainsi comprise cause évidemment une déception.

Il faut poser la question d'une façon claire et frappante. Une rééducation de l'Allemagne ne peut avoir un sens réel que si les grandes puissances victorieuses, après avoir supprimé les divergences entre leurs points de vue, savent poser les fondations d'une paix mondiale durable. Dans ce cas, le problème de l'Allemagne sera solidaire du problème de la sécurité du monde entier. Le travail de rééducation sera alors dirigé par les forces convergentes des réformes

sociales et politiques, et des réformes d'éducation. Si l'accord entre les grandes puissances victorieuses n'avait pas lieu, ou s'il n'était que superficiel, le problème de la rééducation de l'Allemagne resterait une fiction. Non seulement parce que l'absence d'accord donne à l'Allemagne un espoir de revanche, ce qui rend impossible toute rééducation sérieuse ; mais aussi parce que toutes les mesures appliquées à l'Allemagne seront déduites du principe qu'elle est un partenaire dans le jeu politique et non l'objet d'une œuvre de rééducation.

Le travail de rééducation sera dans ces conditions superficiel et illusoire. De plus, il peut devenir le camouflage dangereux d'une propagande servant à masquer l'accroissement clandestin des forces de revanche. Le rôle de la « doctrine de Genève » dans la république de Weimar devrait toujours servir d'avertissement. Cependant, même si la condition d'une garantie durable de la paix mondiale indispensable pour l'efficacité des travaux de rééducation se réalise, il restera encore beaucoup de difficultés à vaincre. La conjonction de l'activité sociale et politique et de l'activité éducatrice est particulièrement difficile. La première est généralement l'œuvre de politiciens peu disposés à tirer de leur action des conséquences pour l'éducation, la seconde celle de théoriciens (pédagogues) qui n'aiment pas se joindre aux mouvements de la vie active. Le problème général d'une éducation sociale se posera très fortement en Allemagne.

Mais c'est justement à cause de cela que le travail de la rééducation de l'Allemagne ne peut se borner à une application de méthode et de moyens connus. Le problème de la rééducation de toute une nation est jusqu'à présent inconnu dans l'histoire. Il ne faut pas que nous nous imaginions savoir comment il faut s'y prendre. Nous devons entreprendre cette activité avec prudence et discernement. En nous basant sur certains principes généraux durables et incontestables, nous devons engager une action concrète. Le problème de la rééducation de l'Allemagne n'est pas un problème d'administration, même pédagogique. Il est d'abord un problème de recherches et c'est pour cela que nous devons réclamer la création d'un corps de spécialistes qui

auraient pour tâche d'analyser continuellement et avec vigilance les méthodes appliquées et d'apprécier les résultats obtenus.

Sources de l'impérialisme allemand

Il ne faut pas croire imprudemment que la défaite militaire de l'Allemagne ait entraîné automatiquement une défaite du national-socialisme. Les idéologies de ce genre sont douées d'une force de résistance toute particulière et, loin de périr par suite des défaites, elles y puisent souvent des forces nouvelles. La victoire que les forces alliées ont remportée sur l'Allemagne en tant qu'Etat devrait donc être complétée par une victoire sur le national-socialisme en tant qu'idéologie.

Afin de pouvoir s'attaquer à cette tâche, il faut se rendre compte, et ceci d'une façon sérieuse, de tout ce qui a contribué à la naissance de ce courant qui a réussi à engloutir, en si peu de temps, l'Allemagne tout entière. Les facteurs de cette véritable catastrophe d'envergure mondiale sont multiples : 1°) facteurs politiques et historiques : grandes idées du passé de la nation allemande. Le Saint Empire romain germanique et son rêve de dominer toute la chrétienté ; l'esprit prussien de conquête brutale incarné dans les personnes de Frédéric II, Bismark et Guillaume II — tout ceci contribuait, depuis des siècles, à préparer l'avènement d'un Hitler ; 2°) facteurs économiques qui, à partir du dix-neuvième siècle, cimentaient les bases industrielles de l'impérialisme allemand ; 3°) facteurs philosophiques qui, à travers les vues d'un Fichte, d'un Hegel, d'un Nietzsche, enivraient lentement l'esprit allemand jusqu'à ce qu'il soit entièrement abandonné à l'aveuglement voulu du national-socialisme ; 4°) facteurs religieux dont les sources peuvent être découvertes dans le mysticisme de l'ancienne mythologie germanique.

Le fond sur lequel s'est développé l'idéologie de l'impérialisme fut donc beaucoup plus riche et beaucoup plus varié qu'on ne pourrait le croire en analysant l'histoire comparée des autres pays. Là, s'il y eut à certaines époques des phénomènes impérialistes, ils ne dominèrent que la vie

politique du pays en question. Ils n'auraient pas pu empoisonner sa vie intellectuelle et culturelle. Ici, en Allemagne, rien de pareil. L'idéal politique au lieu d'être freiné, était encouragé par la religion, la philosophie, la science, la littérature, l'art. Ainsi les idées impérialistes, pangermanistes, racistes — qui, autre part, n'auraient constitué qu'un programme politique — sont devenues en Allemagne tout un système moral, religieux, scientifique une *Weltanschauung* enfin, qui soumettait tous les domaines de la vie et de la pensée à l'Etat. Pour un Fichte l'Etat est la perfection même. Dans la vie de cet être parfait, la guerre — pour un Clausewitz ou un Treitschke — devenait une manifestation sublime de l'âme collective, de l'héroïsme extatique et sacré où toute considération morale s'opposant à l'usage de la force au service de l'Etat était traitée de faiblesse indigne d'un Allemand.

On ne saurait qu'affaiblir ces constatations en citant ici à titre d'exemple tel ou tel auteur allemand — enthousiaste de l'idéal impérialiste. Nous aurions alors, en effet, l'impression qu'il ne s'agit là que d'une école au sein de la pensée allemande. Ceci correspondrait à ce qu'on sait de la pensée impérialiste ailleurs. Il y avait des fanatiques de l'égoïsme national. Mais il y avait également toujours et partout d'autres tendances qui équilibraient leur influence. L'Allemagne constitue l'exemple unique d'une nation où presque tout se mit au service de l'impérialisme, où celui-ci ne rencontra aucune opposition sérieuse. Ainsi l'anthologie de W.-W Coole et M.-F. Potter, *Thus speaks Germany,* publiée à Londres en 1941, avec une préface de Lord Vansittart, comporte presque 450 pages et elle est loin d'être complète. Une œuvre analogue, publiée lors de la guerre précédente par le savant français Andler, *Collection de documents sur le pangermanisme,* comprend quatre gros volumes. Une collection commune franco-belge *(Pages d'histoire),* ne s'intéressant qu'à ce qui touche à la guerre de 1914-18, s'étend sur quelques dizaines de volumes. Ce qui ailleurs serait considéré comme l'exception, constitue ici la règle. Enfin un livre qui mérite d'être signalé est celui de A. Kolnai, intitulé *The war against the West* publié à Londres en 1938 avec préface de W. Steed. Il contient beaucoup de maté-

riaux concernant l'attitude allemande à l'égard de la culture humaine générale. Nous citons tous ces livres qui ne sont d'ailleurs qu'une petite partie des études faites par différentes nations sur les tendances de la culture allemande, car ils peuvent constituer une illustration, plus suggestive que des citations, de la thèse suivant laquelle la culture allemande était pourvue d'une nuance politique particulière.

Mais nous ne sommes pas encore au fond de la question. La grande caractéristique de la culture allemande n'est pas seulement la manifestation de tendances pangermanistes, impérialistes et racistes, mais aussi la faculté de créer des théories systématiques. Ici encore la différence entre l'Allemagne et le reste du monde est très grande. Les tendances impérialistes apparaissent partout, elles ont donc partout une répercussion dans la presse où elles trouvent par conséquent certaines justifications. Cependant, cette activité est généralement exercée par des politiciens et des journalistes qui invoquent des arguments politiques et économiques. Par contre, en Allemagne, l'impérialisme devient une philosophie de la vie et de la culture, qui finit par embrasser une vue générale de l'univers. Les historiens et les philosophes allemands font de l'impérialisme quelque chose d'infiniment plus important que les principes d'activité politique indiquée au moment donné. Il devient un témoignage de la valeur de la vie nationale, de la valeur de sa culture, de la valeur de l'individu. La guerre et l'extermination ne sont plus seulement une nécessité rigoureuse de la lutte pour l'existence — comme l'avaient généralement interprété les impérialistes des autres pays — mais elles sont devenues une mission sacrée, une question de devoirs moraux, une vocation de la nation et de l'homme.

Ce type de pensée existe en Allemagne depuis le début du dix-neuvième siècle. Fichte fut un des premiers auteurs qui créèrent cette philosophie. Dans son livre « *Der geschlossene Handelstaat* », en 1800, il propose le programme d'activité suivant : l'Etat doit être un organisme économique fermé, ordonné et se suffisant à soi-même. Ceci est nécessaire, selon Fichte, dans l'intérêt de l'esprit. Cette organisation n'est réalisable qu'en s'emparant inopinément de l'or de tous les citoyens et en émettant une monnaie dont

la valeur est exclusivement intérieure. Alors non seulement on rompra les relations avec l'étranger, mais encore l'Etat pourra s'armer mieux que n'importe lequel de ses voisins. On ne pourra lui faire aucune résistance. Il pourra donc réaliser ses desseins, annexer les territoires avoisinants sans verser de sang, et ses opérations militaires seront plutôt une expédition d'occupation qu'une guerre. Quelquefois il suffira seulement de la menace de guerre pour que les autres peuples plus mal armés cèdent. Quand l'Etat aura déjà atteint les frontières qu'il désirait avoir, il faudra adresser un manifeste aux populations des territoires annexés, proclamant que tout fut fait dans leur intérêt. Alors on pourra aussi organiser rationnellement l'économie et le travail, en distribuant différents travaux aux différents groupes de la population, et aussi détourner de leur patrie, par des procédés amicaux, la population des nouvelles provinces et faire emménager, à sa place, ceux qui habitaient dans les limites de l'ancien Etat.

Un complément de cette philosophie politique fut l'apologie de la guerre par C. Clausewitz, également pendant la première moitié du dix-neuvième siècle. Clausewitz y a développé toute une théorie de la guerre, théorie de vie morale, de vie héroïque, qui ne tient pas compte des lois couramment reconnues : la guerre ne connaît qu'un seul droit, la force, la destruction, les blessures, la mort et toute force brutale. Quant au droit international, dont les juristes aiment tant parler, il n'a aucune importance ni pour les buts de la guerre, ni pour ses méthodes.

Les idées de Fichte furent reprises et développées par les générations suivantes de littérateurs, de philosophes, de moralistes et de savants. Elles furent justifiées par les historiens allemands qui démontraient que l'histoire des guerres est celle de la force. L'espoir que les guerres cesseront jamais, écrivait Treitschke, est non seulement stupide, mais profondément immoral, car il signifierait l'extinction des forces les plus réelles et les plus sublimes de l'âme humaine. Ces idées furent encore justifiées par des philosophes, depuis Hegel jusqu'à Scheler, qui s'efforçaient de répandre la conviction que si les Allemands sont tellement

détestés dans le monde, c'est parce qu'ils sont la seule nation héroïque.

A l'époque hitlérienne, on a procédé à une intégration de tous les essais hétérogènes de créer avec des motifs d'agression, d'impérialisme et d'égoïsme, un seul corps de doctrine qui aurait le caractère d'un système philosophique complet et l'apparence d'une exactitude scientifique. Des savants de spécialités différentes, historiens, juristes, philosophes, géographes, biologistes ont collaboré pour élaborer cette doctrine.

Il est très important de se rendre compte que le corps de la doctrine que nous avons convenu d'appeler hitlérienne ne se bornait pas à un programme d'activité politique, mais grâce aux représentants de la culture allemande, est devenu une sorte de système philosophique, moral, et une religion pour les Allemands. En élargissant les bases de cette doctrine, les philosophes et les savants allemands en assignèrent les sources, dans l'histoire allemande, en remontant à la mythologie et à la mystique d'Eckert, à la philosophie idéaliste du dix-neuvième siècle, aux œuvres de Nietzsche et de Treitschke, à l'activité de H.-S. Chamberlain et d'autres. La participation des représentants de la culture allemande à la formation de la doctrine pangermaniste et raciste ne s'est pas limitée à leur collaboration directe. Un des traits caractéristiques de l'Allemagne est le fait que des écrivains considérés par l'Occident comme de bons Européens participèrent également à l'édification de cette doctrine.

Dans l'histoire de l'Allemagne, on distingue quelquefois entre l'esprit de Potsdam et l'esprit de Weimar. On doit constater que Weimar fut préparé par Potsdam. C'est d'ailleurs en partie de la faute des weimariens. On est stupéfié par les vues et par les mots d'ordre trouvés dans les œuvres des écrivains et des philosophes allemands reconnus comme européens, chez Goethe, chez Henri von Kleist, chez Hegel, chez Edouard Hartmann, chez Nietzsche, même chez Thomas Mann, (par exemple, sa justification du torpillage du « Lusitania » par l'argument qu'il s'agissait de détruire le symbole de la civilisation matérialiste du confort, dans les « *Betrachtungen eines Unpolitischen* » en 1920). Ceci est, en partie, dû au fait que les écrivains allemands étaient

interprétés en Allemagne d'une façon spéciale. Kant, philosophe du criticisme pour l'Occident, possède en Allemagne toute une histoire comme théoricien des devoirs rigoureux de l'officier prussien, comme théoricien des vérités du sentiment et de la volonté, soit des mythes supérieurs à la raison. Comme Hegel est de préférence interprété comme un théoricien de l'Etat prussien, et Nietzsche comme un théoricien de la politique de force.

Les principales tendances religieuses et philosophiques en Allemagne contenaient certains éléments qui ont pu être exploités pour élargir la doctrine impérialiste. Or, ce sont précisément ces éléments qui non seulement ne furent jamais négligés, mais furent surtout recherchés et accentués (1).

Enfin, un autre témoignage de cette tendance particulière de la culture allemande est le fait significatif que les écrivains des autres nationalités qui avaient émis des idées impérialistes et racistes trouvèrent en Allemagne un succès qu'ils avaient vainement espéré dans leur patrie. Il y a un très grand nombre d'écrivains d'origine étrangère qui sont classés par le national-socialisme comme des protecteurs et des précurseurs de ce mouvement : Paul Lagarde — un des théoriciens de la haine de la race ; Gobineau — l'apôtre de l'inégalité des races ; H. S. Chamberlain — auteur d'œuvres capitales sur le dix-neuvième siècle (première version de Rosenberg), sur Kant et sur Gœthe ; Mœller van der Bruck — visionnaire du troisième Reich ; Darré — théoricien de l'agrarisme ; Carl Schmidt Dorotic — le juriste le plus intransigeant de l'hitlérisme.

L'Allemagne est devenue un terrain particulièrement fertile pour l'impérialisme et le racisme, dont les graines furent semées par différents écrivains du monde entier. Nous pourrions dire sans trop exagérer que la doctrine hitlérienne fut l'œuvre d'un groupe international de maniaques et de destructeurs intellectuels. Le fait que leurs principes et leurs mots d'ordre ont pu se rattacher aux idées foncièrement allemandes, et servir de matériel pour forger

(1) Lire pour le domaine religieux, *Les bases mystiques du socialisme national*, Léon Halban, Lublin 1946 ; pour la philosophie, *L'âme allemande à travers la philosophie*, Bogdan Suchodolski, Poznan 1945.

la doctrine nazie, est un des traits les plus significatifs de la culture allemande.

Le national-socialisme, après avoir puisé à des sources si variées, a constitué un système où l'homme n'est pas l'égal de l'homme, où la volonté inspirée d'un Führer-surhomme prime tout droit et toute morale, où l'individu est dépourvu de tout sens critique et, englobé par la nation, perd toute responsabilité individuelle, n'agissant qu'au nom et dans l'intérêt de celle-ci. C'est ainsi que se formait la mentalité de la jeune génération hypnotisée par le mythe de l'*Herrenvolk*, hostile à tout ce qui relevait d'une idéologie démocratique. Se croyant dès le commencement en guerre contre celle-ci, la vie en Allemagne se développait, depuis l'avènement même du régime hitlérien, dans un état de guerre où la tradition militaire de la Prusse servait de système pédagogique pour toute la nation. Tout individualisme, tout sens critique, était traité de dégénérescence. C'est contre cet ensemble de facteurs qui constituent le fond psychologique du national-socialisme que doit se diriger une action de rééducation, une action à longue échéance, dont le succès — si difficile à atteindre qu'il soit — est pourtant nécessaire à l'avenir de l'humanité.

Programme de rééducation.

L'œuvre de rééducation ne saurait être menée par les vainqueurs seuls, elle doit enrôler dans ses services les Allemands eux-mêmes. Elle ne devra pas trop ressembler à un pénitencier ou à un exercice militaire où tout se fait sur ordre. De tels procédés — qui, d'ailleurs au point de vue technique, ne diffèrent pas beaucoup des méthodes hitlériennes — provenant d'une autorité ennemie, seraient voués à l'échec. Il faut savoir éveiller et développer des forces intellectuelles et morales parmi les Allemands eux-mêmes.

En commençant le travail de rééducation, il faut admettre certains principes. Ceux-ci une fois admis, on pourra alors, mais à ce moment-là seulement, les appliquer et les corriger. Il faut partir du principe qu'il est nécessaire d'obtenir le concours de la nation allemande au travail de sa rééducation. Evidemment, il ne s'agit pas ici d'une acceptation

de toute la société allemande, il s'agit d'un appui accordé par certains groupes. Cependant cet appui ne doit avoir ni le caractère d'une conjoncture ni celui d'une tactique, ce doit être une conviction. Si le travail d'éducation, fait dans cet esprit nouveau, éveille, ne fût-ce que dans certains milieux, la considération due à un travail de valeur, alors seulement on pourra espérer le succès. Dans le cas contraire, ce travail sera toujours traité comme une servitude inhérente à l'occupation, et son résultat sera d'accuser plutôt que d'atténuer les attitudes et les tendances soumises à la rééducation.

Le principe de gagner le concours des Allemands pour ce travail de rééducation nous semble encore juste pour des raisons positives. L'activité éducatrice n'est efficace qu'autant qu'elle est uniforme et continue. Ces conditions ne peuvent être obtenues que si cette activité est exercée spontanément et non par ordre. Au moyen d'ordonnances et de règlements, on peut obtenir des programmes et des manuels, organiser des solennités, des conférences et des congrès, mais on ne peut pas créer le climat qui agit chaque jour sur les disciples. L'éducation est le domaine le plus rebelle à toute action policière ou administrative, à toute surveillance en général. Le sabotage ou la résistance passive sont beaucoup plus faciles dans le domaine de l'éducation que dans un établissement industriel. Les différentes formes d'opposition, aisément décelables dans la vie économique et politique, peuvent très facilement être masquées dans les travaux d'éducation. Et même en disposant d'une bonne organisation de contrôle, il est difficile de constater comment est exercé le travail d'éducation.

Au fond, la seule garantie que l'éducation est faite telle qu'elle doit l'être, c'est le personnel enseignant. Il est donc essentiel d'avoir des cadres appropriés d'éducateurs, auxquels on pourra confier le travail dans une mesure de plus en plus grande, tout en surveillant plus strictement les milieux qui n'offrent pas de garantie suffisante.

LE CARACTÈRE DU TRAVAIL DE RÉÉDUCATION ET SES BASES SOCIALES.

Si nous recherchons le concours de la société allemande

pour le travail de rééducation, quelles en sont les conséquences ? Elles sont de deux ordres : elles concernent d'abord le travail d'éducation même, ensuite le choix des groupes sociaux dont le concours est le plus facile à gagner. Quant au premier point, nous commettons généralement beaucoup d'erreurs. Comme nous sommes choqués surtout par la mégalomanie, par l'impérialisme, par le caractère belliqueux allemand, nous désirons, dans le travail d'éducation, attaquer tout d'abord ces dispositions. Leur suppression est, en effet, nécessaire, mais la tactique appliquée à cet effet ne semble pas bonne. Une éducation faite de cette façon, comme un tribunal qui jugerait les Allemands, aliène les esprits et provoque de violentes protestations. Les sentiments nationaux réagissent, en général très vivement, contre toute tentative de limiter et de juger leur propre hypertrophie. C'est surtout dans un pays conquis que la question est délicate.

Nous croyons qu'au lieu d'une activité critique et négative, c'est une éducation positive qui est susceptible de donner de meilleurs résultats. Il s'agit d'éveiller, de développer ces facultés de l'intellect et du sentiment, grâce auxquelles pourra se former une attitude à l'égard du monde et de la vie, telle qu'il n'y aura plus place pour les tendances impérialistes et exterminatrices. pour l'hypnose de la mégalomanie impérialiste. En procédant de cette façon, nous atteindrons les racines mêmes de ce que nous désirons anéantir dans la société allemande et nous mobiliserons des forces qui sauront venir à bout du nationalisme hypertrophié.

Cette tactique nous semble encore juste parce qu'il nous paraît impossible de trouver des éducateurs pour une éducation négative. Critiquer et déraciner, à moins d'attrait pour un éducateur qu'éveiller, soigner, édifier. La rééducation de l'Allemagne ne doit pas être comprise comme une extirpation de vices, mais plutôt comme un développement de qualités.

En procédant autrement, nous ne pourrons ni élargir ni gagner la collaboration allemande. Nous sommes donc devant le grand problème du programme de cette éducation

positive, capable d'atteindre nos fins, et capable en même temps d'attirer un grand nombre de bons éducateurs.

Le fait d'établir un programme d'éducation qui n'entraînerait pas l'impossibilité d'une collaboration et qui n'attirerait pas sur les éducateurs le reproche d'être traîtres à leur patrie, ne signifie pas encore que cette collaboration soit acquise ; c'est une autre question essentielle qui aura d'ailleurs une grande influence sur le programme à élaborer. La tâche, certes, n'est pas facile. L'éducation en Allemagne servait toujours d'instrument politique à des classes supérieures. On a dit, à juste titre, que c'est l'instituteur allemand qui avait gagné la guerre de 1870. Il serait donc tout-à-fait erroné de laisser dorénavant l'éducation entre les mains de ceux qui en étaient chargés jusqu'en ces derniers temps. Les formes seraient peut-être changées, le contenu resterait le même. Et il faut mettre en relief le fait que le corps enseignant allemand constituait un tout, un clan fermé, fier et solidaire à l'instar du corps d'officiers allemand.

Même les Allemands qui ont tenté la création d'une pédagogie avancée — surtout pendant l'époque de Weimar — ont constaté maintes fois que le caractère et la solidarité des maîtres allemands rendaient impossible tout esprit de réforme. Rien de plus éloquent que le fait qu'en 1919, sur 21.000 maîtres d'écoles moyennes allemandes il n'y en eut que vingt-quatre pour adhérer à l'Union progressiste des réformateurs de l'éducation (Bund entschiedener Schulreformer). Par conséquent, une activité quelconque en vue d'acquérir une collaboration allemande doit être dirigée vers une sphère sociale toute différente de celle où avaient été recrutés jusqu'à présent les maîtres allemands qui faisaient de l'éducation un instrument politique. Il faut s'adresser aux classes populaires et surtout aux classes ouvrières allemandes.

Il est vrai que ces classes n'ont pas montré elles-mêmes de tendance éducatrice, mais elles étaient déjà en voie de le faire. A l'époque de la république de Weimar, les foyers les plus progressistes de la pédagogie allemande étaient rattachés aux mouvements ouvriers. C'est surtout à Hambourg et dans les faubourgs de Berlin que l'on organisa des écoles

qui donnaient l'éducation dans un esprit moderne et humanitaire. L'œuvre de pédagogues tels que Fritz Karsen, Paul Œstreich, Siegfried, Kawerau, restera toujours une preuve de l'existence d'un courant nouveau, tendant à réformer la pédagogie allemande de fond en comble et à la régénérer en lui donnant l'esprit nouveau de l'humanitarisme social. L'hitlérisme a évidemment détruit ces foyers d'idées nouvelles et de pratique pédagogique, de même qu'il anéantit le mouvement ouvrier allemand, mais certaines traditions demeurent. Elles pourraient donc servir de point d'appui. Ce qui est d'une grande importance car les Allemands sont des traditionnalistes. Ce rattachement à la tradition de l'enseignement non-scolaire des unions professionnelles allemandes de l'époque avant Hitler et aux tendances qui apparurent alors dans le domaine de l'enseignement serait en même temps un appel à des hommes nouveaux dans de nouvelles classes sociales. C'est probablement par ce moyen que l'on pourrait recruter un certain nombre de pédagogues qui, entourés d'une protection convenable, pourraient entreprendre le travail en organisant des foyers et des modèles. De cette façon serait effectuée la régénération et la réforme du corps enseignant et en même temps la réforme du système d'éducation allemand. Il n'y a que cette simultanéité qui puisse garantir le succès. Les meilleurs projets seraient appliqués en pure perte dans l'atmosphère qui règne actuellement parmi les éducateurs allemands. Mais les hommes nouveaux ne peuvent réussir qu'au nom de nouvelles idées sociales et pédagogiques.

Toute action de rééducation doit donc faire appel à des milieux entièrement différents, au paysan, à l'ouvrier allemand. Après la première guerre mondiale, ces classes étaient déjà en train de trouver leur propre idéologie pédagogique. L'activité des grands pédagogues allemands nommés ci-dessus témoigne d'une façon assez évidente que le système d'éducation traditionnel, en Allemagne, peut et doit être réformé ; l'esprit nouveau de l'humanitarisme social devrait y régner. Les traditions jouant toujours en Allemagne un grand rôle, il serait désirable de renouer aujourd'hui la tradition de l'enseignement extra-scolaire qu'organisaient les syndicats professionnels avant l'ère hitlérienne. On

stimulerait ainsi les nouvelles énergies dans ces groupes qui, seuls, sont à même de contribuer à une renaissance tant du corps enseignant que de tout le système d'éducation allemand.

Programme de l'enseignement

Après avoir posé le problème de la rééducation, et défini ses méthodes, nous pouvons caractériser d'une façon générale les travaux devant être entrepris à cet effet. Le premier de ces travaux concerne le programme de l'enseignement dans des écoles de différents types et de différents degrés. Afin de résoudre cette question d'une façon convenable, il faut se rappeler que la réforme du programme de l'enseignement avait été faite en Allemagne à deux reprises après la première guerre mondiale, à l'époque de Weimar et pendant l'époque hitlérienne. Les réformes faites à l'époque de Weimar furent rejetées pendant l'époque hitlérienne, mais elles furent appliquées dans certains domaines. Par conséquent, l'établissement d'un nouveau programme pour l'enseignement ne doit pas seulement s'opposer au programme hitlérien ; mais il doit aussi procéder à une révision du programme de l'Allemagne démocratique.

La réforme du programme devrait avoir pour principe de souligner l'importance des éléments rationalistes et empiristes. Une des tâches essentielles de ce programme concret de rééducation consisterait à changer les bases mêmes de l'enseignement en Allemagne. A la différence des autres pays, surtout des pays de l'Occident, l'enseignement en Allemagne était hostile à la méthode empirique. Le rationalisme était représenté comme une invention franco-anglaise avec laquelle on mettait en opposition très marquée l'idéalisme de la pensée allemande. La raison devait ainsi se subordonner à l'instinct, à la foi, au sentiment. C'est cette attitude fondamentale de l'esprit qu'il y aurait lieu de combattre. On pourrait envisager cette tâche en attribuant dans le programme d'enseignement allemand une place plus importante que celle qu'elles détenaient jusqu'ici, aux sciences naturelles et aux mathématiques. La jeunesse allemande apprendrait ainsi à penser d'une façon logique et

idéaliste qui jusqu'ici constituait la base de son éducation. Pour exercer une opposition au nationalisme allemand il faut entre autres s'opposer à ses tendances anti-rationalistes et anti-empiristes. Il faut enseigner à la jeunesse allemande le respect des faits et le respect de la raison, et non le dédain pour celle-ci.

Un autre trait caractéristique de l'enseignement allemand consistait à exagérer le rôle de l'Allemagne dans la culture mondiale. Les contributions de l'Allemagne au développement de la civilisation étaient les seules dignes d'attention. On amoindrissait l'importance des autres pays pour la civilisation en laissant ignorer aux élèves la majorité de leurs exploits. Il arrivait aussi fréquemment qu'on accaparait pour l'Allemagne tel grand nom étranger. Voici donc un autre tâche importante pour l'enseignement rééducatif en Allemagne : enseigner aux jeunes Allemands les éléments constitutifs de la civilisation mondiale en soulignant la part que chaque pays ou groupement de pays y a prise. La part de l'Allemagne, certes considérable, serait ainsi équilibrée par celle des autres nations.

Les programmes de l'époque de Weimar aussi bien que ceux de l'époque hitlérienne diminuaient l'importance des sciences mathématiques et naturelles et augmentaient celles des matières abstraites. Même dans les cas où la valeur de la géographie, par exemple, ou de la biologie était soulignée, on ne les enseignait que dans un dessein politique. Il semble donc juste de restituer, dans les nouveaux programmes, leur importance et leur rôle indépendant aux sciences exactes et physiques. Elles doivent devenir une bonne école de précision et de sobriété pour la pensée de la jeunesse allemande, qui avait été élevée dans un esprit doctrinal de synthèse arbitraire.

Cette question se rattache au problème des méthodes d'enseignement. Celles-ci, jusqu'ici, faisaient que l'élève croyait à l'omniscience infaillible de son maître : elles devront dorénavant développer davantage son sens critique, sa force de raisonnement indépendant. Il faut en finir à tout jamais avec la militarisation de l'école changée en une espèce de caserne. La jeunesse allemande forme très volon-
régime hitlérien exaltait cette tendance

et, en assumant le contrôle absolu de toutes les formes qu'elle pouvait revêtir, a su trouver un moyen puissant de pénétrer dans l'âme des jeunes. Il est évident que la jeunesse n'oubliera facilement ni l'inspiration ni l'aide matérielle qu'elle recevait du national-socialisme. Pour éliminer les restes de ces influences, il faut leur substituer un mouvement nouveau, également puissant, apportant à la jeunesse tant l'aide intellectuelle et morale que matérielle à laquelle elle s'attend. Il serait pourtant dangereux de recourir à cet effet au mouvement des Wandervogel, imbu d'un individualisme exagéré, dont les activités commencent déjà à se dessiner. Conformément aux exigences de notre époque, tout mouvement de jeunesse devrait suivre une ligne logique de démocratie et de solidarité sociale.

Le rôle des universités a toujours eu en Allemagne une importance tout à fait spéciale. C'est donc là également que doit s'appliquer le programme de rééducation, aussi difficile et subtile que soit cette tâche. Les professeurs allemands, dans presque toutes les universités et toutes les facultés, ayant contribué, chacun dans son domaine, au développement de la pensée national-socialiste, la dénazification des universités doit être particulièrement impitoyable. Tout succès apparent qu'on obtiendrait dans l'enseignement secondaire serait vain si l'on devait permettre que la jeunesse, dès son entrée à l'université, soit formée par les mêmes professeurs qui furent avec un zèle inlassable les piliers du régime hitlérien. Un grand nombre des professeurs enseignant jusqu'ici en Allemagne devant être ainsi éliminé, il y aurait lieu, peut-être, de restreindre le nombre des universités jusqu'à ce que le corps enseignant soit complété par des forces nouvelles. Pour que de tels nouveaux maîtres soient formés d'une façon correspondant aux idées démocratiques, il serait utile de les élever dans les universités étrangères. Il serait en général désirable qu'une proportion importante des étudiants allemands puisse suivre les cours d'universités étrangères pour qu'ils soient enfin obligés de sortir du cadre étroit dans lequel les enfermait la science allemande. Un institut international étudiant les problèmes de la culture allemande dans le

eux-mêmes collaboraient avec des savants des autres pays — réussirait peut-être à enseigner aux Allemands l'esprit de solidarité internationale et à développer leur sens de la juste proportion dans l'appréciation du vrai rôle qu'a joué et que peut jouer l'Allemagne dans l'histoire de l'Europe.

En dehors de l'enseignement, le programme de rééducation doit également aborder les autres moyens de pénétrer dans l'opinion publique, tel le théâtre, la radio, la presse — choses relativement faciles à contrôler — et enfin, le livre. Ici, la tâche est plus difficile. L'Allemand sait lire tout auteur classique comme un auteur politique. L'interdiction de la circulation de la littérature classique ferait figure de persécution et encouragerait les publications clandestines. Ici donc, comme dans les autres branches, le programme positif est plus important que le programme de représailles. Il faut encourager et développer une littérature nouvelle, correspondant aux idées que nous voulons enseigner aux Allemands, littérature qui, en dehors de l'enseignement scolaire et universitaire, saura apprendre aux Allemands les principes de la démocratie et de la solidarité internationale.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Le problème de la rééducation en Allemagne, ce problème unique dans l'histoire, ne peut être résolu par notre génération. Il faut se mettre à l'œuvre dès à présent, tout en se rendant compte qu'il s'agit là d'une tâche à longue échéance. Pour lui assurer un maximum de succès, il faut qu'elle soit soumise à une direction uniforme par toute l'Allemagne. L'Allemagne — que cela puisse plaire ou non — constitue un tout culturel et les méthodes à l'aide desquelles on va la rééduquer doivent être unifiées et placées sous une direction. Au sein de celle-ci, les Allemands eux-mêmes doivent avoir leur part — et une part importante — pour qu'ils ne soient pas à même de prétendre que toute l'œuvre de rééducation ne constitue qu'un instrument de persécution utilisé par les vainqueurs.

Les idées impérialistes allemandes ne pouvaient vivre et se développer que dans certaines conditions déterminées d'ordre social, économique et politique. Cependant, il n'y a

qu'en Allemagne que l'impérialisme et le nationalisme, qui sont des phénomènes généraux dans certaines époques de l'histoire, réussirent à mobiliser dans une énorme proportion sous leurs drapeaux des représentants de la culture, ce qui témoigne d'une aptitude particulière de la culture allemande à évoluer dans cette direction. Par conséquent, la rééducation de l'Allemagne doit embrasser deux séries de travaux. La première doit supprimer les sources et les causes, la seconde doit combattre tout ce qui en avait résulté et ce qui constitue le danger permanent d'une rechute. Ces idées naissent toujours sur des bases déterminées, constituées par des conditions sociales, économiques et politiques, mais, une fois façonnées, elles deviennent une « tradition » conservée dans des livres et prêtes à revivre au premier signal. C'est là le danger des idées dont on a coupé les racines. Elles restent cependant vivaces et un changement quelconque dans la situation sociale, économique ou politique, fût-il minime, qui resterait sans influence sur les idées s'il se produisait dans tout autre pays, peut provoquer en Allemagne un retour violent, comme sous le coup d'une avalanche, d'idées censées abandonnées.

C'est précisément en cela que réside le péril allemand. Si les idées hitlériennes n'étaient qu'une doctrine purement politique de la quatrième décade du vingtième siècle, l'abolition de la puissance politique de l'Allemagne, suivie d'une réforme de sa structure sociale et économique, pourrait être une garantie contre la renaissance possible de cette doctrine. Mais quand nous en voyons les racines profondes à l'aube de l'histoire allemande, quand nous voyons qu'elle devint le lien permanent à travers l'histoire de la pensée allemande, qu'elle est imbriquée dans la mythologie, la mystique, la religiosité, la philosophie, l'historiographie, la pédagogie allemandes, alors nous sommes obligés de constater avec inquiétude que c'est justement cette doctrine traditionnelle, quoique sapée et renversée, qui se maintient comme un fantôme prêt à revenir au premier appel. Pour tarir la source de la pensée impérialiste allemande, il faut : 1°) fixer des frontières convenables ; 2°) anéantir les possibilités de l'industrie de guerre ; 3°) organiser la société de façon à liquider la classe au sein de laquelle se recrutaient

les politiciens et les officiers d'état-major. En apparence, ces questions ne se rattachent pas à la culture ; en réalité, ce sont des questions d'importance fondamentale et la rééducation de l'Allemagne ne sera pas possible en général si elles ne sont pas résolues définitivement.

En mettant à exécution cette œuvre de rééducation du peuple allemand, dont dépend, dans une grande mesure, l'avenir de l'humanité, il faut se rendre compte qu'il s'agira toujours non seulement de remédier à telle ou telle manifestation extérieure de danger allemand, mais surtout d'extirper tout ce qui en constituait la cause. Ce sont les causes du mal — et non seulement ses conséquences visibles — qu'il faut combattre. Et ici la *construction* vaudra toujours davantage que la *négation*. Contrôle, interdiction, ne peuvent constituer que des moyens auxiliaires. C'est au programme positif du redressement de la pensée et de la morale allemandes que reviendra le rôle capital. C'est donc à l'élaboration de ce programme et à sa prudente exécution que doivent se vouer l'esprit, l'intelligence et — *last not least* — la bonne volonté de l'élite intellectuelle de toutes les nations civilisées.

Que peut-on faire pour inspirer et pour propager des idées ? On pourrait essayer d'établir des foyers d'opinion publique dans la vie des partis politiques ainsi que dans la vie scolaire et universitaire. Le premier domaine, en dépit de son importance, ne semble pas promettre des résultats importants en Allemagne. C'est un pays dont le niveau de culture politique est très bas et qui s'intéresse très peu à ces problèmes. Ce qui se passe en ce domaine n'est pas suivi avec attention, à moins qu'il ne s'agisse des *chefs* politiques. D'autre part, l'Allemagne est un pays où le rôle des écoles et surtout des universités est très grand. Par conséquent, l'épuration de la culture allemande ne peut pas être faite sans la participation des universités. Il faut tout faire pour que les universités allemandes deviennent des foyers de la pensée européenne et non des foyers de la pensée anti-européenne. Ce qui est nécessaire dans ce domaine, c'est la suppression radicale de tous les professeurs et agrégés qui professaient la doctrine hitlérienne ou qui collaboraient étroitement avec elle. La dénazi-

fication doit être ici beaucoup plus rigoureuse que dans les autres domaines de la vie. Cependant nous observons dès maintenant, malheureusement, que des professeurs de conviction hitlérienne deviennent recteurs des universités nouvelles. En second lieu, il faut prendre soin de préparer les cadres de nouveaux professeurs. Il semble juste d'admettre le principe que les futurs professeurs fassent leurs études à l'étranger pendant de longues années. La mégalomanie allemande résulte, du moins en partie, de l'ignorance des progrès faits à l'étranger. Les histoires de la philosophie, écrites par des Allemands, sont en majorité des histoires de la philosophie allemande, même quand elles parlent d'auteurs des autres nations. De même leurs histoires de la musique sont des histoires de la musique allemande, etc. Il faut rompre avec cette étroitesse de vues. En troisième lieu, il faudrait envisager la possibilité sur une vaste échelle d'échange d'étudiants allemands avec ceux des autres pays. Le séjour des étudiants allemands dans un milieu étranger autant que le séjour des étudiants d'autres nationalités dans les universités allemandes aurait une importance considérable pour tempérer le nationalisme. Une telle organisation ne pourrait être mise en œuvre trop tôt. Mais les torts des Allemands envers les nations de l'Europe sont trop grands et la distance qui en résulte entre eux est trop importante pour qu'une pareille éducation universitaire en commun soit possible dès aujourd'hui. Cependant elle deviendra possible progressivement pour certains pays particuliers. En quatrième lieu, il faudrait examiner le projet, avec la collaboration des Allemands, d'un institut international destiné à l'étude de la culture allemande dans ses rapports avec la culture européenne. De cette façon, la collaboration des spécialistes de différentes nations pourrait établir la valeur réelle et la valeur fictive de la culture allemande. Ceci pourrait avoir une influence considérable sur la mentalité allemande, car l'exclusivisme et l'étroitesse d'esprit seraient combattus pendant les recherches et les discussions scientifiques.

EDUCATION IN OCCUPIED GERMANY : A FIELD STUDY [1]

by HELEN LIDDELL

(1) This study was submitted to the Preliminary Research Conference on some aspects of the German Problem, convened by the Netherlands Institute of International Affairs at Baarn, Holland, from October 6-10, 1947, has since been revised and brought up to date.

I. INTRODUCTION

It is a paradox of Germany today that the foreigner finds it hard to think in terms of « Germany » and « Germans ». Only gradually does « Germany » emerge from four zones of occupation. Yet the Germans themselves remain intensely aware of their nationality—although it may be inaccurate to describe them as nationalist in the pre-war sense of that mis-used word—in spite of the fact that defeat and occupation have intensified differences of religion, tradition and history and revived particularism. Under the Weimar régime, there were unresolved problems in the field of education and youth movements (2). To these have now been added the consequences of Nazi ideology and of the « gap » which Nazi education policy and the years of war have combined to produce in the knowledge and intellectual or scholastic training of German youth. The re-starting of education in Germany after the war, and the problems it involves, has had to be attempted in circumstances which could scarcely be more unpropitious. Physical destruction on a great scale has directly or indirectly reduced the number of school buildings available. This same destruction, combined with Nazi and post-Nazi purges, has reduced books and reference material almost to nothing. Denazification, prisoners-of-war, war losses, have reduced the number of teachers and youth leaders available and raised

(2) See *Year Book of Education* (Teachers College, Columbia University), 1924, 1925, 1927, 1929 ; and Howard Becker, *German Youth, Bond or Free* (London, Kegan Paul, 1946).

the average age of those remaining to over fifty. These are factors directly affecting education. Hunger, housing shortage, the absence of industry and, therefore, of potential employment, the break-up of family life, are indirect factors of hardly less significance in the total picture.

There are perhaps two main points of conflict in German education today : the struggle for school reform—for the unified school (*Einheitsschule*)—and the struggle of the universities to maintain their academic standards and their autonomy (3). If there were no occupation of Germany by four Powers, these two subjects would still dominate the German educational scene ; they are also matters of the greatest concern to Military Government. Among the German educationists now leaders in the School Department of the Ministry of Education in the Russian zone are several who worked for reforms during the Weimar period. Shortly after the end of the war, the responsible German authorities in this zone agreed on a Law for the Democratization of German Schools—which the Russians carried into effect. It introduces compulsory free education ; one year kindergarten ; eight years elementary school ; followed by four years secondary or technical school (obligatory for three years for all children between 14 and 18 years who are not attending any other school). A modern language is begun in the fifth school year and a second in the seventh or eighth year. No Latin is taught except in the secondary schools. No parent can send a child on a fee paying basis to a secondary school, and thus it is claimed that education on a class basis has now been circumvented—although the problems of the relation between the schools and the Churches, and of the disadvantages of the country child compared with the city child have still to be tackled. There is in Germany, as elsewhere, the inevitable conflict of opinion between the elementary and the secondary school teachers. The Churches are against State education and want confessional schools to continue—not merely permissive religious instruction in schools. The universities (and the Catholic Church) are, in

(3) Although the universities were subject to a large measure of State control, they were ruled by the (full) professors. See S. D. Stirk, *German Universities Through German Eyes* (London, Gollancz, 1946), p. 29.

the main, against a reform which undermines the classical tradition and is therefore, in their eyes, prejudicial to the basis of sound learning.

Here, then, are closely related social and educational problems, mixed up with the all-important question of developing new ideals in German youth. At the present time the quality of the formal education given to German children is poor. For this unhappy fact German education authorities and teachers are not wholly responsible ; indeed they are perhaps not responsible at all, except for being the people they are, exponents of an outworn educational theory and practice. They cannot be blamed, for example, for teaching (in accordance with syllabuses laid down for them) mediaeval political history based on great figures of the period ; without books, without material aids, without reference or source material for themselves or their pupils. The local educational councillors were trained in a narrow bureaucratic tradition, but they, too, could not in any case make bricks without straw ; they can provide neither books, exercise-books, pens, nor electric light bulbs. It is also only fair to point out that many teachers in the cities are working under conditions of real hardship and till recently of actual hunger.

Undoubtedly, it is essential that men and women holding Nazi views should not be allowed to teach in Germany today. But the consequences of denazification (4) are twofold : an absolute shortage of teachers, which has had to be met by short emergency training schemes for ex-service men and women in addition to the normal teachers' training colleges ; and an average age in the profession of over fifty. Thus, with the exception of a temporary intake in the past two years of the emergency teachers (who must, generally speaking, take a degree or another training if they wish to remain permanently in the profession), the teaching profession now consists of elderly men and women who were in

(4) Denazification is here considered as a process which would have been carried through by the Germans themselves after the defeat of the Nazis. Denazification policy as carried out by the Occupying Powers will be discussed later. Figures for denazification in the British zone as at July 1, 1947, were 1,887,235 brought before *Spruch Kämmer*, 328,471 removed or debarred from their posts.

their prime during the Weimar period and are sometimes described today as « Hitler's rejects », or of young teachers, without experience, who were themselves educated during the Nazi period. The older teachers were either in retirement from 1933 to the beginning of the war, or teaching in accordance with Nazi theory and practice, although not as active Nazis. They are inevitably educationally out of date, and therefore too high a proportion of inferior « academic » education is perhaps still being provided on the old lines.

The future of the children now at school is uncertain ; for those in elementary schools there are too few jobs. In Hamburg the school-leaving age has been raised to 16 years to keep the children « off the streets ». « *Wir müssen unsere Kindern ausbilden, aber wozu ?* » asked the Head of the School Administration in Berlin. An even more urgent problem is presented by the children of the upper, middle and professional classes, who have hitherto gone automatically to the secondary schools and on to the universities. Moreover, the School Reform scheme is designed to open the educational ladder to workers' and peasants' children. For the moment, owing to the war and to denazification, there are a number of jobs for the middle classes in the civil service. But the problem of the position of the middle classes, in an atomized society, is fundamental and far-reaching. These classes are resisting a future which is dark for themselves as a class, and even darker for the traditions they still seek to uphold. They are, for example, still demanding entrance to the universities.

The demand for entrance to the universities is approximately 40 per cent in excess of their capacity. A numerus clausus, greatly disliked by the university authorities, is in operation. The task of balancing the claims of ex-officers against those of boys and girls now leaving school, difficult enough in every country today, is, of course, further complicated by the traditional outlook of most German universities. Their conservatism does not, in present circumstances, help the claim for higher education of women. Women are, however, admitted up to about 25 per cent of the total entrants. Conversations with students' representatives sug-

themselves their position in the community. They are anxiously seeking contacts with students of other nations, as individuals ; this is an indispensable stage before German students are able to become good citizens of their own country, quite apart from any wider society. The average student may perhaps be forgiven if he is preoccupied with his own difficulties : on the academic side, too few teachers, absence of equipment, laboratory, books and also of notebooks, so that one student frequently takes notes for the use of twenty-five. Hunger is not merely, for the student, the normal background to the lives of city-dwellers. It is an acute problem, limiting his capacity to study and threatening him with permanent disability from disease. The housing and fuel situation add directly not only to his difficulties in actual work, but also to the threat to his health.

From yet another standpoint the universities constitute a major problem, even while they hold one of the keys to the future. Before 1933, the « German universities were in no real sense democratic ; they were not democratic in the spirit and personnel of the professors, or in the spirit and personnel of the students. In organization each university was an oligarchy, subject to a considerable degree of State control » (5). They were never a stronghold of Nazism—from the Nazi standpoint. Too many professors preferred to bury themselves in their studies, playing no part in, but accepting no responsibility for, the political life of the nation. Lecturers were nearly all involved in party activities, with the result that today there are almost no *Dozenten*—while the professors are all old men. Members of the Law Faculty in München University were in 1947 all between seventy and eighty, and one over ninety.

Formal education, in schools and universities, leaves largely untouched one aspect of the life of German youth—their leisure. In purely German terms, the post-war problem of youth is to win them back for this or that political or religious group, at one and the same time guarding them as far as possible from moral and physical deterioration and indoctrinating them with a set of positive beliefs. Here, the consequences of war and of Nazi youth organization must

be combatted by those Germans responsible for German youth activities today. Some young Germans who now come under the youth amnesty, and were « Pimpfen » (*Jungvolk*)—10-14 year-olds—before the war, are today resisting the efforts of their elders to enrol them in some youth association belonging to the old pre-1933 German tradition. This, it will be recalled, included « youth organizations » and « the youth movement », a difficult distinction for non-Germans. The former consisted of « all organizations dependent on adult associations : the youth groups of the political parties, of the churches », and many others. The latter is properly speaking the *Bündische Jugend,* which developed out of early movements, such as the *Wandervogel,* and the German Boy Scouts (*Pfadfinder*). Between 1918 and 1933, approximately 48 per cent of all young people in Germany were organized in one or other of these youth organizations, and rather less than 10 per cent in the *Bündische Jugend* (6). Not all of these were nationalistic, although the German Scout Movement seemed to the International Scout Organization almost militaristic and certainly nationalist, while to many Germans it appeared dangerously international (7).

German youth leaders—both pre- and post-Nazi—tend to be nationalist in outlook and seek to hold their followers by sheer force of personality, demanding allegiance to this or that ideal on an emotional basis.

German youth is today in danger of becoming a battleground, at a moment when it is in every kind of need and, despite its conditioning to Nazi ideas, still surprisingly responsive to good leadership. It is not necessary to assume that the ends for which contending forces are striving to win the adherence of German youth are all bad. But not all those Germans who now claim the right to lead youth themselves possess a democratic outlook An evangelical pastor may reveal a parade-ground manner at a gathering of youth and use martial similes in his address. A leader of the *Falken* (the Social Democratic Party's Youth Association)

(6) H. Ebeling, *The German Youth Movement* (London, New Europe, 1945).

may insist that all young people who attend meetings regularly should join the S.D.P. But while certain generalizations may be made about, for example, the Catholic and Evangelical youth organizations, or about the Free German Youth (F.D.J.) and the *Falken,* personal contact reveals conspicuous exceptions to them. In general terms, also, it is reasonable to see in the unwillingness of many German boys and girls to join local political or religious youth organizations today, a reaction not only from Nazi propaganda, but also from pre-Nazi German tradition. In their view, their desire to serve the Fatherland involves being organized nationally for that end ; they do not think that service to the Fatherland can be a by-product of any useful communal activity. It is, moreover, not solely due to training during the Nazi period in the *Hitler Jugend* that some young Germans, like certain of their would-be leaders, have no conception of democratic processes of thought or, indeed, of procedure. Discussions on administrative problems even by adult German education officials can—and frequently do—lead to shouting matches and table thumping. It is not without significance that young Germans today, who reveal themselves, by appearance as well as by their attitude of mind, to have been « Hitler's chosen », the product of the Ordensburg and other forms of Nazi training for leadership, are usually conspicuous by their lack of intelligence and adaptability.

Juvenile delinquency is an acute problem facing German education and youth authorities. It is in the first instance a purely German problem, arising, in perhaps almost equal proportions, out of Nazi policy, war, and post-war conditions. The Nazis deliberately took children out of the control of their parents ; they encouraged the denunciation of parents by children (8). Hitler established harsh penalties for children, including eight day's solitary confinement—a penalty which is still in force for certain offences. During the war boys and girls were « spotters » for anti-aircraft defences, and were alike without civil and parental discipline.

(8) In 1938 a Berlin doctor—an anti-Nazi—was denounced by his 14-year old son. When the Gestapo came to arrest him, he shot first his son and then himself.

Bomb damage, housing shortage, food shortage and the lack of bare essentials have in the past two years made theft and the capacity to support oneself without visible means of subsistence, or a family roof over one's head, almost into civic (and certainly into filial) virtue for boys and girls in their 'teens ; and this without reference to positive temptations arising from military occupation. At the same time, the German local authorities lack personnel with reasonably up-to-date training in dealing with juvenile delinquency, and also the prerequisites for holding it in check—buildings, other than prisons, and equipment, materials for practical re-training.

It is worth while in any discussion of the cultural situation in Germany today thus to recognize the existence of those involved long-term German problems, however unreal any attempt to divorce them from their setting of Nazism, defeat and military occupation may seem. For though it is broadly true that many aspects of the problem of Germany today, as seen from outside her frontiers, are German rather than Nazi, and that the problem can in the last analysis only be solved by the Germans themselves, these truths seem to have been largely obscured by Allied policy during and since the war. The reasons are to be found in the concept of « re-education », and in the fact of the division of Germany into four zones, in which policy, though theoretically « quadripartite », is in practice divergently interpreted.

« Re-education » was a war-time concept. An unofficial commission in London produced in 1943 a report on the re-education of Germany (9). In his book *The Fifth Arm*, published in 1945, Mr. Wickham Steed wrote, « A long process of re-education under some form of supervision will be necessary to eradicate these notions and to replace them by others which enlightened Germans have in the past vainly striven to inculcate upon their fellow Germans » (10). And he quotes from *L'Europe Nouvelle* a French article to the same effect, « Germany cannot again be a part of Europe till she has gone through a process of deep moral re-educa-

(9) *Education and the U.N.* (London, United Nations Association, 1943), pp. 25-35.

tion » (11). American thought during the war specifically suggested that the Germans must « be re-educated ». For example, the problem of re-education was discussed as early as 1942 by an American educationist, Dr. Walter Kotschnig, in *International Conciliation* (12). In 1945 the American Historical Association published for the United States War Department a pamphlet, *Can the Germans be Re-educated* (13), for use in Army discussion groups. In this, the thesis is developed that « all efforts to re-educate the Germans will fall on barren ground unless they call forth response from within the Germans themselves... The question whether Germans can be re-educated can be answered only by concrete action and by the creation in post-war Germany of the actual conditions in which education is possible... » These conditions « involve opportunity for survival, adequate work and hope for the future... German re-education requires first of all the co-operation of the Germans themselves » (14). This last sentence is a clear expression of the idea that German re-education can be encompassed by foreigners from outside Germany.

It is not the purpose of this paper to embark on an examination of this concept, its value and its implications. But it is impossible to discuss the cultural problems of Germany today, and the actual situation in practice, without reference to an idea which is, for better or for worse, playing an important part in the minds of some at any rate of the Allied military and civil authorities responsible for the occupation. Nor can it be left out of account when describing what has in fact happened in the fields of education and youth activities in Germany since the end of the war.

From the beginning of the occupation to December 1946 education was a direct responsibility of Military Government. Under Ordinance 57 of British Military Government, which took effect on 1 January 1947, regulating the powers of the *Länder* in the British zone, control of education was

(11) *Ibid*, p. 152.
(12) No. 379, April 1942, p. 23 et seq.
(13) E. M. 26 G. I. Roundtable.
(14) *Ibid.*, p. 39.

handed back to the Germans ; a similar step was taken by the Americans in their zone, although the latter retained the right to lay down the general principles to which any educational legislation must adhere. In the Russian and French zones the German authorities continue to administer education and youth activities, final responsibility for which is still in the hands of the Occupying Powers, and in Berlin education is under quadripartite control. By June 1947 the Allied Education Committee drew up, and the Control Council approved, ten basic principles which should govern the development of education in Germany. Some of these principles are couched in terms so general as to indicate the extent of the differences between the Powers. It is laid down that full-time school attendance for all children from six to at least fifteen should be compulsory, and followed by part-time education up to eighteen. Tuition and text-books are to be provided free for pupils of compulsory school ages, and grants given to those who need them ; grants are also to be provided for those who need them in the universities. During the compulsory period education should form a comprehensive system ; the terms « elementary » and « secondary » education must no longer mean two types or qualities of education which overlap, but two consecutive levels of instruction (15). Behind these ten basic principles, slowly hammered out by the Allied Education Committee, lie such fundamental and unsolved problems as « centralized » versus « decentralized » control of education ; the unified school ; and religious instruction in schools. There are in positions of authority in Germany today experts in education and youth organization from Britain, the United States, France and the U.S.S.R. Even a limited knowledge of educational theory and practice in those countries reveals profound differences, arising in part from the history and needs of the country and in part from its particular political and economic system. Educationalists are a body of reasonably enlightened and disinterested men and women, but they are apt to be single-minded enthusiasts. If these qua-

(15) *Monthly Report of the Control Commission for Germany (British*

lities have helped them as individuals to make perhaps the greatest single contribution towards the reconstruction of Germany and have been the basis of understanding and co-operation between them and German teachers and officials, they have also added to the success with which differing educational policies are being put across. Closely bound up with « re-education » is Information Control, through which, directly or indirectly, the press, literature, radio, theatre, music and films are kept under surveillance. Here, too, there seems to be little or no uniformity in theory or practice. As in the case of education and youth, there seem to be wide variations not only in policy but also in the manner of its execution.

How, then, do the policies and methods of the Occupying Powers differ one from another ? What success are they meeting in their efforts toward German reconstruction and re-education ? And, finally, what is the overall picture from the German standpoint ? Are there signs that a new spirit is abroad in Germany ? Or—if that be too ambitious in 1948—is a solid foundation now being laid upon which a different Germany can be built in the not too far distant future ?

II. RUSSIAN AND FRENCH ZONES

Two of the Occupying Powers, Russia and France, believe it is possible for them to ensure that during the period of occupation certain changes are made in the German educational system which will, in their turn, change the composition of the « governing classes ». The Russians believe wholeheartedly in the power of government to mould popular opinion to their will by the control of such media as press, films, radio, and so forth ; by methods, indeed, singularly like those used in Nazi Germany by the « Fascists », whom they now allege exist solely in the Western zones. But the Russians have found, and given office—in the *Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung ins den Sowjetischen Besatzungszone*, and in the universities—to a number of German educationalists who were striving before 1933 for certain educational reforms (16).

(16) See Aloys Fischer, « The Philosophy Underlying the National System of Education in Germany », (*Year Book of Education*, 1929, pp. 183-315).

In Thüringen, for example, a common school system was adopted between 1922 and 1924. In Sachsen a proposal was put forward in 1927 for a State course of study in public discussion. Sachsen and Thüringen (together with Hamburg and Hesse) were giving three year's university training to their elementary school teachers in 1925. Leipzig and Berlin were aware of shortcomings in the « educational ladder » and made efforts to improve the situation around 1925. These more or less random illustrations (to which many others could be added) indicate the diversity of educational theory and practice under the Weimar system of decentralization, and also throw some light on the German origin of the reforming spirit now displayed in the Russian zone. Educational reform is, of course, not merely an end in itself. In the eyes of the Occupying Power and of those Germans responsible for the administration of education, it is the first stage on the slow road to « re-education for democracy »—to « democracy » as currently interpreted in Russia—and, as such, is given high priority in zonal policy.

Education must be unitary, equal for all from kindergarten to university, according to capacity. Elementary schools now give an eight-year course, followed by four year's secondary schooling, specializing in foreign languages, natural sciences, or German, in parallel forms in the same school (17). For those who do not go on to the secondary schools, twelve hours a week in a technical school is compulsory. In all this there is nothing which German educationalists, freed from the Nazis and returning to the Weimar tradition, might not have accomplished, or at least set out to accomplish ; the institution of a Pedagogic Faculty at each of the six universities in the zone is also a return to the practice of certain *Länder* in giving their teachers a university education—although the form is an innovation. But perhaps the kernel of Russian « re-education » policy—the direct supplement to the indirect attack on the German class system, designed to place power in other hands—is the institution of a special college attached

(17) The authorities are now trying to reverse the pre-Hitler situation by an attempt to stamp out the gymnasium.

to each university,which may be entered direct from an elementary school, or from an office or factory by those who have not passed their *Abitur* (18). In these colleges such students take a few general subjects and then specialize, taking an examination, alleged to be as stiff as the normal *Abitur,* though only in a few subjects, which secures them entrance to the university. This innovation was decribed by an official of the *Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszonne* as very important for the teaching of democracy, the ending of the existing class system and for training the new bureaucracy which is needed. About 15 per cent of the total university students are now the sons of peasants and workers, according to the same official, and it is increasingly difficult for children of other sections of the population to obtain entrance (19).

The Russian zone is not short of paper ; it possesses Leipzig, the centre of publishing and printing. Thus the shortage of books and periodicals is much less marked than, for example, in the British and American zones. Thirteen million school books have been issued, as against 10 1/2 million in the British zone (with a much higher total population). Public libraries in this zone were mainly intact ; purged, they are now in full operation. Periodicals are produced for educational purposes : two for school-children ; one each for technical schools and adult education centres ; two for teachers, one theoretical *(Pädagogik)* and one general *(Die neue Schule)*. In these, as in the teacher's manuals, modern educational theory and experiment is mingled with political indoctrination. But they are effective and alive ; they cannot fail to help and interest teachers, of whatever political colour, who have lived through the barren years from 1933 to 1945.

In contrast with the rest of Germany, history is taught

(18) The final school examination leading to the university.

(19) Of 1,362 new students in the Winter Semester of 1947, in Berlin, 311 were from the working class, 47 peasants, 277 children of employees, 167 of craftsmen, 312 of intellectual and professionnal classes, with 248 others unclassified. The Kurator of Halle University said at a Students' Day at Tübingen in April 1947, that when 33 per cent of the student body came from the working classes, the authorities would again throw studies open to all comers.

right down to the present day, still, unhappily, mainly on chronological and political lines, in spite of the instruction that history teaching must be concerned primarily with the inner economic, social and cultural development of the peoples and their struggle for right and social justice, and that the cult of heroes is to be avoided and interest concentrated on the life work of great inventors, discoverers, revolutionary fighters, artists and scientists and other pioneers of social and cultural progress. Wars are to be dealt with from the standpoint of their origins, aims and consequences. The political education of kindergarten teachers in training, themselves educated during the Nazi period, is to include the Nürnberg Trials ; the Nazis considered as the enemy of the German people ; responsibility for the war ; the road to German resurgence and freedom ; the democratic revival of Germany ; up-to-date methods of influencing youth ; democratic education ; the political task of women.

It would be foolish to try to evaluate the success of educational policy—of the attempt at re-education—in the Russian zone of Germany, without reference to general policy and general conditions in the zone, or, indeed, for varying reasons, in any of the zones. There is the inevitable censorship, but apparently little direct interference in the universities. On the other hand, a policy of denazification which purges at the top but allows the « little man » to keep his job (except in the teaching profession) provided he joins the Party, leaves fewer disgruntled Nazis ready to upset the regime ; although the exact extent of the so-called « reactionary forces » who are now excluded, for example, from the universities is hard to determine. Political pressure —the choice of joining a party or losing a job—appears, however, to be the normal state of affairs for professor, teacher or school cleaner. It is not within the province of this paper to examine general conditions in the Russian zone, or to animadvert upon the apparent reactions of the Germans towards the Occupying Power. But, from the cultural point of view, there is little doubt that much more is being provided to satisfy the mind and to awaken interest than in some parts of Germany today. Political indoctri-

nation and propaganda exist ; but they are pills well coated with the sweetness of new ideas, new books and periodicals, and new exhibitions. And, after all, propaganda is at a discount in Germany today ; Germans tend to take anything which happens to be useful from among very different ideas and ideals offered to them by their conquerors, and dismiss the remainder as « propaganda ». And it is difficult to believe that the educational theories, for example, to be found in the new manuals and periodicals, are not of positive value, despite their doctrinaire passages and determined attempt to « mould » teachers and taught alike to the required new pattern. Standards are undoubtedly lower and German education and youth officers admit that there are not enough trained teachers at any level, but they contend that the regulation basis of progress has been attained. For example, by Order 156 of S.M.A., 30-6-47, the Central Youth Office *(Jungendamt)* was made responsible to the *Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung* instead of to the Ministry of Labour and Welfare. A note in the Order declares that it provides the legal foundation for recognition that a young person, sent to be regarded as an object of « care » or as a unit in the labour force, should be educated as a valuable member of society. It is doubtful whether the proper legal basis overcomes practical difficulties, but the German authorities in the Russian zone are probably at least as successful as those in the West in dealing with juvenile delinquency. The same thing is true of youth organization : the Russians are being successful up to a point. In the Russian zone, only one youth organization is permitted —the Free German Youth (F.D.J.). This is in theory non-communist and non-political ; it stands for German unity, in face of the competing political and religious groups to be found in the other zones. Moreover, the F.D.J. is encouraged to do reconstructional work—which German youth passionately desires to do. It is not easy, of course, to discover the extent of the work actually done but it is given plenty of publicity, which strengthens the impression made on young Germans not only in the Russian zone itself.

Both the Russians and the French believe that the re-education of Germany can only come about by forces

from without ; both believe in the possibility of change by « direct action » through education—using the word in its widest sense. The differences between them are not so much in the end to be attained : both want to change the Germans, and to prevent them not only from ever again being strong enough to attack but also from ever having the desire to attack. The Russians presumably believe that this can best be attained by turning as many of them as possible into good Marxists. The French, or at any rate those who are responsible for education and youth activities in the French zone of Germany, see education rather as an end in itself than as a means to an end. French culture is, of course, to be the means of German salvation, but it is only fair to add that the emphasis is not solely on « French » culture. But, from a British standpoint, the culture might have a better chance of performing its healing office if it were not inextricably bound up in French minds with the necessity for « control ». This may seem a curious statement : military government and occupation imply control ; and control is exercised in all zones, but here is the distinction between direct and indirect control.

The French zone is mainly rural and agricultural. Like Bayern, it had the possibility of a slightly higher standard of living because of the absence of large industrial cities. It is « provincial » and conservative in outlook, and largely Catholic. It has only three universities, including that of Mainz, recently opened by the French. As early as 1943 in Algiers plans were drawn up for the policy of re-education to be pursued after the war in the French zone, and it is no exaggeration to say that since August 1945 these plans have been put into operation with intelligence and determination. The French officials responsible for education in the zone —from ministers to university and school officers—are *germanistes*. Some possess a lively sympathy for and understanding of the Germans, which tends to discredit them in the eyes of some Frenchmen in the zone. If a few tend themselves to be sceptical of the possibility of the re-education of Germans—even by Frenchmen—the majority seem to be single-minded enthusiasts, veritable « missionaries » of French culture. If these « provincially-

minded » and conservative Germans can be re-educated, it is by the twin processes of creating in the young a love of sound learning for its own sake, and at the same time by breaking the hold of the forces of reaction over them. These « forces of reaction » are to be found in the Church and in the universities. That the attack is directed neither against the Catholic Church nor the universities as such is perfectly clear to the French authorities, if not so clear to the Germans. Indeed, in the eyes of some Frenchmen in the zone, the policy of the authorities towards the universities is too tender, too willing, for example, to keep individual professors with Nazi or near-Nazi records, in the interests of their policy as a whole.

The French found themselves short of 7.000 teachers. To meet this situation they organized an emergency scheme, until the end of 1947, for training « school-helpers ». The most successful of these were eligible, until 1 October 1948, to go to a training college for two years to prepare for a teaching career. Members of the Nazi Party but not Party functionaries or members of any other organization were allowed to continue as teachers for a period of four to five years, though some have been forced to resign, in view of their « unsuitable » outlook. Boys and girls of 18-20 were allowed to train as teachers, whatever their past record. The permanent teachers' training is to be on the basis of the French *école normale*—an innovation in Germany : for higher school teachers there will be four years' training in boarding schools providing a general education, without Latin, for young people of 14-15. Three such schools are to be in Württemberg. Four hundred and fifty teachers were expected to complete their training in 1946-7, and 750 in 1947-8.

The words « without Latin » are significant. Here is to be found the heart of the French reforms, the focal point of the resistance by the Catholic Church and the universities. A reform of secondary education was expected to take effect in September 1947 (20), a « democratic points » programme having been issued in April. Roughly, this predicates a six-

(20) For details see article by H. Albert in *Schola* (Baden-Baden), April 1947.

year period of elementary education, followed by four years in a secondary school (as against the eight-year period now instituted in the Russian zone). French—that is to say a modern language—is taught as a first language, followed by English. Latin begins only in the fourth year. In the secondary schools, specialization begins much later ; there will be no more of the *gymnasium* (21) — so dear to German educationalists. A reform of the *Abitur* examination was also announced for 1948. Arguments are raging as to the relative difficulty of French and Latin as subjets of study by young Germans. Can the elements of a sound classical education be imparted to a German in four years ? Here, of course, the opposition of the Church reinforces that of the universities. There are also reforms in the universities. Last year, after a hundred and thirty years Mainz was reopened as, it is hoped, the biggest and most important university in the French zone. Here 10 per cent of the professors are being appointed from other professions—a startling innovation in German eyes. Chairs are being instituted in all three universities in the zone in comparative literature and roman law, and a State examination instituted in a living language—further innovations whose purpose needs no explanation.

In the French, as in the Russian zone, there are books and periodicals in the schools and universities, and for sale in the shops. No-one who has not been to post-war Germany can realize the significance of this statement. In schools, every third child has—not one book—but a set of books. Five million school books have been printed. They received priority in paper and printing. No old school books were allowed to remain in use, except for science other than biology. The new school books in use are either Swiss, or written by a committee of refugees in New York. The new history text-book, for example, not unnaturally gives prominence to French achievements, but eschews blatant propaganda. There are also new editions of German, as well as of French, classics, and non-political periodicals for tea-

(21) Roughly the equivalent of a grammar school giving a classical education.

chers (22), for adult education students and for school children.

The « positive » side of French cultural policy includes : the encouragement of youth organizations, especially those like the Boy Scouts which are neither religious nor political in their affiliations ; *Volkshochschulen,* in which, incidentally, 50-80 per cent of the students are, as elsewhere in Germany today, under thirty ; cinema clubs for young people run in connection with the *Volkshochschulen,* which now have a membership of 2.500 ; exhibition mainly of French paintings ; encouragement of the theatre and music, which are flourishing ; summer courses at each university, to which carefully chosen French students and a smaller number of other nationalities are invited ; the sending of students training as teachers to Switzerland ; fostering of the correspondence between French and German students and school children.

French mistrust of Germany is, with reason, more profound at all events than that of their two Anglo-Saxon allies. French belief in the necessity, and virtue, of direct control is correspondingly greater. While some Frenchmen shake their heads over the misdirected idealism of French men and women responsible for cultural policy in the zone and continue personally to treat the Germans in « the only possible way », with contempt, and even with a kind of mental brutality, an English visitor is more likely to be puzzled by the manner in which the French authorities appear to seek insurance against the possibility of the failure of their enlightened cultural policy. For example, in every secondary school in the zone there must be a French teacher whose duty it is to report every six months to the French authorities on conditions in the school—on the « atmosphere »—in general terms, without reference to individuals by name. Each *école normale* has two or three French members of staff ; there are three or four French lecturers in each university, and one in each *Volkshochschule.* That French cultural policy is meeting with strong German resistance is admitted alike by French and by Germans. A detailed discussion of French policy in general and German

(22) *Schola :* Monatsschrift für Erziehung und Bildung.

reactions to it would be out of place here (23), although it is specially difficult to consider French cultural policy in isolation from French policy as a whole. Nevertheless, some statements can be made without fear of contradiction, since they are corroborated both by French and Germans.

At present—it is too soon to predict the final outcome of the struggle—German educationalists, university professors, local government officials and teachers, are opposing French reforms. Outwardly they appear to acquiesce—their attitude was described by one French official as « servile » —but they are in « hidden » opposition, an opposition dictated, according to the same official, as much by a fundamental conservatism as by a nationalistic outlook. They oppose both the changes made by the French, and the personnel appointed by the French, whether French or German. The Churches are struggling for power against the French over the State school—imposed by Hitler in 1937. They use the argument that this bad and unchristian system was part of the Nazism which the French are setting themselves to eradicate. The French retaliate with the accusation that former Nazis can get posts in confessional schools, provided they declare themselves against compulsory State education. By implication the Churches cannot be trusted to play their part in the training of youth and in the eradication of militaristic and nationalist ideas. The struggle between the French education authorities and the Catholic Church in the zone is gradually becoming more open and more severe.

In the universities, the same conservative tradition—the same unyielding attitude towards academic standards and the proper elements of a university curriculum—inspires opposition to reforms. This opposition is reinforced by the fact that a number of professors, who managed to remain in their universities throughout the Nazi period by dint of burying their heads in academic sands, are still at the head of their faculties ; and such men may perhaps not unjustly be held to rate very highly their duty as patriotic Germans

(23) See *The Economist*, 11 July 1947, pp. 68-70. The comparatively low standard of living thoughout the zone, in spite of its agricultural character, and the actual want in cities like Freiburg, and the French policy of living off the land and of billeting occupation forces in German families rather than commandeering houses, are important factors in the question.

towards the past tradition of their country. It would be untrue to describe the university students as « opponents » of French policy, but they are still far from being « allies », even though they are perhaps the most hopeful factor in Germany as a whole. A student in a university in the American zone said rather bitterly that the French were pursuing a « very clever cultural policy ». A student in a university in the French zone said, « The French stuff us with culture » (« *Sie füttern uns mit Kultur* »), and complained of the harshness of the attitude of French officials other than those concerned with education.

There is as yet no great poverty in the French zone ; university students come from the middle and professional classes. In Tübingen, for example, only 50 out of 3.300 receive financial help. But there is hunger on a scale which hampers work. It is not possible to burn the traditional midnight oil of the student. By 11 p.m. the choice is apt to be between mortgaging the next day's bread ration or going to bed.

On the other hand, the French policy of international contacts between students (though no Germans have as yet been sent to France) is probably the most positive contribution which can be made towards helping Germans to understand themselves and their relations with non-Germans, and therefore towards the « re-education » of Germany.

III. AMERICAN AND BRITISH ZONES

The British and American zones fall together to be considered from the standpoint of education, in contrast with the other two zones, not merely because of their formal unity in economic matters. There are marked differences in policy and methods ever though aims are in the main similar. At the risk of repeating platitudes, it is worthwhile to emphasize certain underlying factors. The population of the American zone is 17 1/2 million, against 23 million in the British zone ; there is no such concentration of population in an industrial area in the American zone as is to be found in the Ruhr. Although more than half of the additional 6 million Germans—10.2 per cent

of the total population—who now live in a truncated Germany, are to be found in the British zone and the British authorities have to face problems of overcrowding of rural areas in Schleswig-Holstein and Nord-Rhein Westfalen, the Americans also have to face the consequences of a great influx into thinly-settled country districts. (The total increase in the American zone is 20 per cent of the former population.) For example, the number of Sudeten-Germans is great enough to be a permanent political factor of increasing significance in Bayern. In Hessen, a hitherto predominantly Protestant population has become almost equally divided between Catholics and Protestants because of the influx of refugees. In the British zone, the Catholic Rhineland regards itself as the heart and centre of German (and even of Western) culture and tradition, and is as jealous of progressive German political trends as it is of interference by the Occupying Power. In the American zone, a Catholic Bavaria regards itself as the repository of all that is best in German democratic tradition—and, despite awkward historical facts, as more anti-Nazi than North Germany. There is a deadweight of conservatism (to give it no harsher name) to be overcome in Bayern, as well as strongly federalist and anti-Prussian tendencies. The fact that, after the merger of the zones, the food shortage became much more acute in South Germany did not make the situation easier to handle.

As regards the Occupying Powers and their policies, there are certain curious paradoxes which cannot fail to strike every visitor. There are far fewer Americans, both military and civilian—and proportionately far more of their « dependents »—in the American zone than British personnel in the British zone. The greater wealth—in terms of food and consumer goods and of surplus « material » of all kinds—of the Americans is immediately evident even though from the standpoint of the German population rations and consumer goods are no more plentiful, sometimes definitely less plentiful, than in the British zone. If there was, at all events until the summer of 1947, a stultifying sense in the British zone of lack of policy in the highest quarters outside Germany,

there is in the American zone an impression that policy is made in Washington, or on occasion in Berlin, but seldom in the zone, and that the wheels in various parts of its organization do not always turn regularly, smoothly and in due relation to one another.

The Americans attempt to influence German education by more direct methods than those adopted by the British. They keep a direct if negative control over German education authorities through the *Land* governments and administrative authorities. While the British, of course, retain the power to intervene directly, they prefer to work, not through the centre, but indirectly at ground level through advice given by E.C.O.s to Germans directly engaged in teaching or administration. The United States authorities have fewer education officers in the field (although the Education and Cultural Relations Division is now the largest Division at U.S. Headquarters in Berlin at O.M.G.U.S.), and do not therefore know what is actually happening in the schools and local education offices. In the U.S. zone a School Reform Act has been passed in each *Land*. In the British zone the only reform already actually passed has been in Schelswig Holstein (probably the most backward *Land*), although in the other *Länder* they are in the process of being worked out. In none of the *Länder* in the U.S. zone are the new school reforms in actual operation. British and U.S. aims are broadly the same : free tuition and six years elementary education for all ; the extension of secondary education ; university reform ; and the widest possible number of exchanges of German teachers and students, or at least the maximum number of visits abroad. The Americans in particular are concentrating on the raising of teacher training to university standard, and on trying to eliminate teacher training institutions on a confessional basis. British policy has crystallised in the course of 1947-48, and is now concentrating its efforts on securing free education, the extension of secondary education, and university reform.

As has already been pointed out, formal education is handicapped by the three shortages—teachers, buildings, books and materials. In the American zone « this is the

most significant problem in the re-organization of German education » ; at least 50.000 teachers are needed in the elementary schools if the accepted ratio of one teacher to each class of forty children is to be attained. Up to the end of March 1948 there were only 40.000 elementary teachers, and of these about half were over sixty years of age—the average age was fifty-two. In Greater Hesse, for example, 33 per cent of the teachers were untrained in 1947. Bayern has a 33 per cent increase of population to face, with shortages alike of teachers and buildings. A one-year course was given to 400 « school-helpers »—but, as in the French zone, this *pis-aller* was then deserted. During 1947, about 2.844 were expected to graduate from teachers' institutes and courses. The American Educational Mission under the leadership of George F. Zook, which visited the zone in the summer of 1946, recommended that no distinction should ultimately be made between the training of elementary and secondary teachers and that all should have been to the university. This has become an objective of Quadripartite policy laid down in Control Commission Directive N° 54, but is still meeting with practical if not theoretical German opposition. From the German standpoint, denazification policy is the immediate, short-term handicap. Teachers who have been denazified are not being re-instated without much delay, if at all. Germans blame the American authorities for the existence of a law which many American officials admit to be mistaken, while declaring themselves helpless in the face of « the law ». This is, in fact, only one instance of American « formalism » which is the most often cited object of criticism. There are difficulties over confessional schools which, according to the new Constitution, can be established by a majority vote of parents after 1950. Political pressure is alleged, for example, in Bayern, over school appointments and religious instruction.

The shortage of text-books, exercise-books and « aids » appears as great in the schools in the American as in the British zone. No history text-book had appeared before 1948 (24), but five million other school text-books have been

(24) 24 elementary school text-books ; 42 secondary school text-books ; 4 teachers' manuals ; 12 commercial school text-books.

published, though not yet nearly enough to go round. There are now nine Curriculum and Text-Book Centres in the zone, complete with reference libraries and source material, and joint German-American Advisory Committees have been set up for the provision of new text-books. The American authorities are doing their best to overcome the paper shortage. The present allocation of paper per quarter is 25 per cent short of the present need for all purposes ; for text-books alone 35 per cent more paper is needed than is at present used in their production. In the first quarter of 1948 the United States authorities provided 840 extra tons of paper for an additional twenty million text-books. They reckon that twenty million text-books is the minimum required.

In the field or formal education, the American authorities maintain the democratic traditions they are striving to inculcate in the Germans. Relations between individual American education officers and the German educational auhorities seem personally good, but there are too few of the former. The Americans give all possible encouragement to democratic training, civics and current affairs, which are, for example, compulsory in the schools of Hessen. The German authorities—in Hessen and Bayern, to mention two only—have also set up school parliaments and parents' committees. There are parent counsellors in local advisory education committees. In one school in Darmstadt, however, the headmaster requested a parent to « be the Committee » and himself nominated the members of the school parliament. At a München girls' secondary school the headmaster, recognizing the idea of school parliaments as sound, complained that the pupils had no desire for one and no questions which they wished to discuss. He himself was typical of German secondary school teachers : an excellent teacher whose educational theory and practice was fifteen years out of date.

The American authorities have always recognized the vital need for contact with new ideas, and an exchange programme for teachers, young trainees, and lecturers at colleges and universities with their opposite numbers in the United States began in 1948 at a rate represented by the departure of two Germans for the United States every day.

During the same year $ 100.000 was spent on sending approximately 200 United States educationalists to Germany as part of a plan for the democratic reorientation of Germans and the establishment of cultural relations between Germans and citizens of other countries. Here the United States authorities have a definite advantage over the British, since they are not handicapped by a man-power shortage or by lack of dollars. But it is only fair to add that a comparison between the two zones does not leave the impression that these American advantages have as yet been fully utilized.

Broadly speaking, the Information Control policy of the British and American zones is on the same lines—though once again the Americans are free from certain difficulties, discussed later, which handicap the British authorities responsible for executing the policy. Information Control is, of course, an important supporting element in educational and youth policies, as well as providing negative « control » of the German state of mind. In 1948, however, the British changed the name of their Division from Information Control to Information Services Division, and the change of name accurately indicates a recent development of policy. Despite paper shortage, there are fifty licensed newspapers in the American zone with a total circulation per issue of 4.369.000, and 379 periodicals (as at the end of April 1948). Paper is only granted for scientific journals, educational digests, and youth publications. There are 386 German licensed publishers.

The film situation is better in the American zone than in the British, since the Russians and the Americans control existing pre-war German studios. There are 1.219 film theaters in the American zone. Of these 844 belong to their original owners, and 375 are run under Military Government licences.

The film situation is better in the American zone than in the British, since the Russians and the Americans control existing pre-war German studios. The Americans have synchronization facilities for up to eighty films a year—and raw stock for other prints—a very different state of affairs from the British zone. Information Centres in the American

zone do not exceed in number those in the British zone (25) but they all have adequate libraries—though largely of American works or German translations of these—loaned in the main by the United States Army.

The greatest contrast between the methods and policies of the two zones in the field of education is perhaps in the handling of youth activities. It is here, on the one hand, that American « re-education » theories are most clearly being translated into action. It is also here, on the other hand, that the American civil and military authorities appear to be in conflict with one another, and with responsible Germans. According to the United States Military Government regulations of 1947 on youth recreational activities, general policy is to discourage premature indoctrination of youth under eighteen and to encourage civic and political education of youth on a non-partisan basis —such as Boy Scouts, Girl Scouts, Y.M.C.A. and other well established international youth and youth-serving organizations—without abridging religious freedom or interfering with internal affairs or the voluntary character of acceptable youth organizations. Youth organizations are now permitted to *Land* level, including political youth activities for age-group 10-18. In the British zone, such organizations are permitted only to *Kreis* level. In that zone scouts were not permitted until 1948 in view of the past history of the German *Pfadfinder* and the relation of the movement to the International Scout Organization ; but in the spring of 1948 permission was given, with the approval of the International Scout Organization, for the formation of a German National Boy Scout Federation, to consist of a Catholic, a Protestant, and a non-denominational scout organization. A number of young Germans have already been trained, particularly in Sweden and England, as scout leaders. Camping was allowed in and after the summer of 1947, and about 250.000 boys and girls in the American zone, and 175.000 in the British zone, and their respective sectors of Berlin, went into camp.

(25) Twenty-two in the American zone and 63 in the British zone ; 8,935 lending librairies in the American zone—a greater number than in the British zone.

There are detailed regulations for youth activities in the American zone and for the part to be played by American youth officers, who are working steadily to build up German youth committees and to get them to draw up their own constitutions on agreed lines. It took six months to get the constitution agreed for the Bayerische Jugendring (26), where there are difficulties in rural areas between religious and other youth associations. But a large measure of agreement has now been achieved : the leaders of the German groups work together and abide by majority decisions. In Hessen, all religious and political groups and representatives, including the Communists, have been working together under the chairmanship of a Protestant minister. A *Kreis* youth committee consists of representatives of the German local authorities and interested individuals, of local youth groups and youth parliaments, of the schools and of « organized youth » (the latter on the basis of a given number of signatures for each representative). At 1 March 1948 there were 1.256.712 young people in recognized youth organizations in the United States zone ; religious groups accounted for 468.770, sports groups for 478.707, trade union youth for 162.751, *Falken* for 33.806, and F.D.J. for 9.261. Full-time Youth Leadership Training Schools for the United States zone have now been set up at Berlin-Wannsee, and there are two others in the zone.

But part and parcel of these carefully organized and gradually developing democratic youth activities, under the control of the American civil authorities, is Army Assistance to German Youth Activities, U.S. Zone (G.Y.A.) (27). Although primary responsibility for re-education and for youth activities continues to rest with Military Government, active assistance to organized and unorganized German youth is a « positive military mission of all occupational forces ». The re-education and rehabilitation of German youth is one of the most important tasks now to be accomplished. The G.Y.A. of the United States Army has the immediate objective of « reducing juvenile delinquency

(26) For example, Statutes of the Bavarian Youth Ring, April 18, 1947.
(27) See H.Q. U.S. Forces, European Theatre. AG 353. 8GCT.AG. October 5, 1946.

in the United States zone, and the long-range objective of demonstrating and teaching democratic concepts to those Germans who may, in the years to come, guide their country to membership in the peaceful family of nations ». Unit commanders are authorized to devote up to four hours of weekly training time to German youth activities and are « personally responsible that all personnel under their jurisdiction are thoroughly familiar with the tremendous importance of re-educating and rehabilitating German youth, and are also familiar with the policies and procedures desired by this Headquarters (USFET) in the execution of this task ». According to the G.Y.A. handbook, it is engaged in a mission of importance to the whole world—the reorientation of a generation of young Germans (28).

No-one can be in the American zone for any length of time without being made aware of these G.Y.A. activities of the United States forces, and no-one who has seen a good G.Y.A. centre will deny its excellent work in sports and handicrafts, carpentry, metal work, and sewing. There is a fine generosity about the parties for German children given by the G.Y.A. organizations at Christmas 1947 in Berlin for 70.000 and in Frankfurt for 105.000, to take only two examples. Army mobile library vans go round to the various unit headquarters, mostly with American books to help to inculcate the American way of life. Publicity is the essence of the matter from the standpoint of the United States forces, and publicity is obtained. « Dependents »—wives and relatives—of serving officers play an active part in this work ; perhaps, even allowing for their greater proportionate numbers, a more active part than is played by their opposite numbers in the British zone. The vitality and generosity of the average American is nowhere more clearly seen than in these G.Y.A. activities. But G.Y.A. pretensions regarding the teaching of democracy are absurd ; there is almost nothing directly educational, such as discussion groups, in the work ; moreover, while there is a considerable number of men and women with a gift for working with youth in G.Y.A., it is inevitable that other G.Y.A. offi-

(28) See G.Y.A. : *Army Assistance Programme Guide*, 1947, p. 6.

cers should lack the necesary qualifications of leadership and character to make a success of the enterprise. Germans are appointed as paid officials in many cases, but they are of course subject to American officers, sergeants and G.I.s, who can—and it is to be feared frequently do—undermine their authority and their work with the German boys and girls who come to the centre. It should be added that during the year 1947-8 the United States authorities aimed at achieving closer co-operation between Military Government youth officials and G.Y.A., and urged G.Y.A. to give more help to organized German youth.

But whether or not it is true that the fallacy of the theory of re-education from without is here most clearly to be detected, practical difficulties are obvious alike to Germans, to American Military Government youth officers and to the outside observer. Paradoxically enough, it is here that American democratic theory and democratic « correctness of approach » most nearly break down. Despite written regulations instructing co-operation with German youth authorities, if co-operation is for any reason withheld by those authorities, there is a tendency for independent action to be taken, since German « obstruction » must not interfere with the doing of a good job. This is not a wholly cynical comment. By those not trained to handle youth, possible difficulties and complications are not foreseen ; the practical advantages to actual German children are obvious. A United States Military Government report records that out of fifty-seven *Kreis* youth committees who reported in one *Land,* fifty-six complained of practical difficulties, ranging from housing for youth centres to lack of electric-light bulbs. The United States Forces possess an abundance of such things. Thus, the complaints by German youth committees of competition from army-sponsored youth centres, recorded in the same report, could be interpreted as a jealous desire to obtain control and influence over German youth, to its material disadvantage. But both serious-minded Americans and Germans are perturbed by the problems created by G.Y.A. Friction between civil and military authorities is visible to the Germans, as to outsiders. It is not necessary to assume that certain, perhaps

inevitable, cases of moral delinquency arising from these centres are widespread. But, in view of the contrast between the absolute shortage of consumer goods and the low food level, and the lavish supplies in American community stores, it is not surprising that there is an almost complete collapse of German moral standards and that German schoolgirls are often found to have begun their careers as *Schokoladen Mädchen* at the age of fourteen. Serious-minded German youth officials do complain of the moral dangers inherent, in their view, in the United States Forces youth activities. They also complain that G.Y.A. tends to pauperize German children and to inculcate a wrong outlook. In German eyes, American policy is apt to appear as inconsistent with itself and American administration as inefficient and contradictory. The criticism of British education and youth policy most frequently met with in the American zone is quite simply, « You British don't seem to be doing anything at all »—a criticism which in one instance drew from a certain German youth official in Hessen the comment. « *Lieber wenig als falsch* ».

It is hardly necessary to stress the familiar shortages when writing of the British zone. The destruction of schools and similar buildings (and probably also the requisitioning policy which aggravates it) is as great or greater than in the other zones. Denazification policy is producing as acute a shortage of teachers. In Nord-Rhein Westfalen, to take one *Land* only, some 3.000 new secondary teachers will be needed in the next five years. Fifty per cent of the present secondary teachers are over fifty years of age. The shortage is more acute in Schleswig-Holstein. In Düsseldorf the last « Bunker » school in which 900 children had received their elementary education in the worst possible conditions—no light, no air, no books, exercise-books or pencils—was closed before the beginning of the autumn term of 1947. Under-nourishment and often actual hunger then made the teacher's job even harder than it was bound to be in such conditions—because teaching is, if anything, a more hungry job than learning—and lack of fats and reduces powers of concentration and ability to memorize. Indeed, in the Ruhr especially, it was difficult not to regard shortages of food,

consumer goods and houses, together with a « level of industry » and reparations policy which makes prospects of employment after education almost nil (29), as making nonsense of a positive education policy—let alone of the « re-education » thesis.

The British appear at the beginning to have set too much store on the formal aspects of re-education for democracy—on the one hand by trying to graft British ways on to the German political consciousness or rather lack of it. This was shown in their plans for local government, for example. There is evidence that too much store was also set on formal education in the schools and too little attention paid to the needs of youth outside school hours. Perhaps it would be fairer to say that when, rightly or wrongly, the control of education was handed back to the Germans themselves, little could be done to counter the traditional attitude of German education authorities, universities and secondary school teachers towards the objects of the administration, particularly of secondary education. The German control of education is highly centralized ; the content of German higher education is too academic. It is frequently in the hands, as everywhere in Germany, of the school councillor of pre-1933, of university professors and ministers of education, who are too old and too conservative.

Responsible British officials do not cherish illusions about the possibility of « re-educating » Germany as a short-term « outside » job. Yet there is discernible a « colonial » attitude in British administrators, even in the field of education and youth ; it is in the best British tradition of a kindly, tolerant, efficient superiority, which, in colonial areas, has in the past worked wonders. This, and a certain excessive caution—based on a curious combination of mistrust with an understanding of democratic processes—form together, perhaps, the distinctive features of education and youth policy in the British zone. It is an interesting comment on this policy, and on the men who carry it out, that the British are accorded probably the highest degree

(29) As previously mentioned, in Hamburg the school leaving age was raised to 16—because of the lack of employment, and because parents can afford to pay extra fees and are willing to do so.

of respect among the Occupying Powers. They are « correct », one hears—even when British policy itself is being attacked. There are signs of good understanding, as well as respect, between British and German youth and education officials. If there is anywhere among the Occupying Powers in Germany a body of able, disinterested and hardworking enthusiasts, it is these men and women. They work very nearly day and night, devoting their evenings to the Anglo-German discussion groups which have grown up so widely in the Anglo-American zones, and endeavouring to make up in this and other ways for a relative lack of interest on the part of members of other departments of the Control Commissions and Military Government and their « dependents », and for the fact that in the British zone only officers in the armed forces are allowed to participate.

Efforts are being made to overcome the difficulties arising from lack of books—whether text-books for the children or reference works for the teachers. It is part of the general British problem of shortage of funds that so few British standard works have been translated, but the production of new German history books must inevitably take time (30). Until the new books (31) and libraries are in existence, and until a new generation of teachers can be trained, the tendency is for the curriculum laid down by German education authorities, in order to avoid Nazi and nationalist propaganda, to be purely mediaeval, thereby encouraging in German children the marked aversion of their parents to « international affairs » or « current events ». Mediaeval history, taught without books, on the old « political » and « heroic » lines, may equally become a vehicle for nationalist propaganda. Its worst feature is its intolerable dullness. But in Hamburg, during the school year 1947-8, a history syllabus is to be adopted which will be neither chronological nor political. The *Jugendhof*

(30) Two volumes of a new history for secondary schools have now been published.

(31) A Central German Text-books Committee, composed of representatives of the *Länder*, is now responsible for seeing that the best use is made of paper supplies and man-power available for the production of text-books, the contents of which the German authorities are now responsible for approving.

Barsbuttel, opened in May 1947, provides in addition to normal teachers' training colleges and special emergency colleges, a residential school for kindergarten teachers, and adult educationalists, and should thus further improve the quality of history teaching.

The impression in the American zone is, broadly speaking, that German youth is being catered for, not wisely, but too well. In the British zone, it is that German youth is suffering from a sense of isolation, of living in a vacuum ; those between fifteen and twenty at all events, appear to be in reaction against religious and political groups. It would be more accurate to substitute « evangelical » for « religious ». Catholic youth organizations are flourishing in Catholic areas. British difficulties with regard to youth activities have come in part, of course, from shortages—including shortage of youth leaders. Until the summer of 1947, there was only one youth leader for each *Regierungsbezirk*—and insufficient education control officers and *Kreis* resident officers to help them out, but the number is now being increased to 46 youth officers, including, it is hoped, a fair proportion of women. Shortages of money and equipment have made difficult the organization of youth in the zone and of exchanges between British and German youth (32). But the « slow beginnings » are also due to British dislike of German youth leaders—not of ex-Nazis, be it noted, were any such to slip through the denazification net—but of the typical pre-Nazi leaders, for example, of the *Bündische Jugend*. The British wish to train German youth leaders in what they consider a healthy, democratic tradition. And such a task must be slow, since it involves first-hand contact between these young Germans and the youth of other countries. These contacts are essential for two reasons : for the sake of the development of the individual German through meeting others, and by visiting countries where democracy works and is not a ridiculous parrot-cry, synonymous with hunger and military occupa-

(32) In 1947, the total number of youths who camped in the British zone, including camps run by German organizations, was probably not far short of half a million out of a school-age population of about three million. During the summer a number of young Germans, members and leaders of youth groups and eighteen secondary school boys and girls, visited England.

tion. These visits to England cannot yet affect large numbers. But they are playing a steadily increasing part in British policy. Not only leading educationalists, but adult education teachers, students and youth leaders are now sent over in groups for periods up to six weeks. Young German *Dozenten* will, it is hoped, go to British universities for a year, and teachers in training will go to teachers' training colleges in England. The training of youth leaders does not, of course, depend on visits abroad. In addition to the newly instituted *Barsbuttel*, the *Jugendhof Vlotho* has been in existence for two years. Here, a committee of Germans, with the help of a resident British youth officer, runs continuous courses for youth leaders, with the particular aim of bringing together representatives of the different political and religious groups, and thus it is helping to diminish that « competition for youth » which many young Germans seem to resent. Not less important—indeed of fundamental importance in this connection—is a scheme started in the zone in July 1947 for getting the various youth organizations to undertake reconstruction work for the community. It is being worked out on a local basis, according to local needs. The difficulty must be, of course, shortage of materials, and for this reason, among others, progress is likely to be slow. But already, for example, in sixteen large towns in the Ruhr and Rhineland, youth organizations are co-operating to reconstruct a disused factory for a community centre. If German youth can at one and the same time see an opportunity of doing practical work for the community—even if in their hearts it is for the Fatherland—and see that the competing youth groups can unite for the purpose, then a measure of true « re-education » will have been achieved in the British zone.

The visitor (or at least the Anglo-Saxon visitor) carries away from the British zone the conviction that education and youth policy is in the hands of enlightened men and women working under a sense of frustration. This sense of frustration, which in the last resort is part of Britain's crisis, of the need for economy, comes from certain specific handicaps. First, so long as hunger continues and the British cannot honour rations or allow the expansion of

German industry, education (let alone « re-education ») appears ineffective and almost useless. Secondly, their positive work is hampered by lack of funds : short-term in the matter of publishing the books and periodicals which can help to enlighten German darkness ; long-term in that they recognize that the task of German re-education cannot be achieved by any Occupying Power but only by the Germans with help and advice over a long period. But they do not know whether the British Treasury, in Britain's present plight, will continue to recognize as a priority this long-term investment in an enterprise which may well seem doubtful to Treasury—if not education—officials. Lastly, there is a form of frustration which varies with the temperament and training of the individual official. Some education officers, for example, are exasperated by Ordinance 57 which handed over the Germans responsibility for their own education and youth services. Such men are apt to feel frustrated by the need to work through German political and bureaucratic channels. Another type of Education Control Officer believes that the task of German re-education can only be accomplished gradually and indirectly through contact between Germans, in all walks of life, and the rest of the world—a contact which must first, of course, be made with members of the Occupying Forces. His sense of frustration comes from the attitude of other British officials who are not interested in contact with the Germans, or only in office hours for essential control purposes, and who do not know, and do not attempt to learn, the German language.

The average German has until recently been too concerned with the struggle for existence, or too embittered by what he wrongly believed to be deliberate British policy of keeping Germany hungry and unemployed, to be interested in the outside world or in an exchange of ideas for its own sake. But political and intellectual leaders are acutely conscious that they have lived since 1933 cut off from the movement of ideas. Moreover, the destruction during the war has left the German largely without even his own classics. In the Russian and French sectors this situation is being tackled. The German who lives in the British or Ame-

rican zone is far less fortunate, although the free exchange of printed matter (and films) between the zones is now permitted and may help to equalize the situation.

This shortage in the British zone applies not only to books and periodicals but also to films. Two thousand books in all have been published—but only twenty-three British translations. Eighty per cent of the German paper mills—to give only one example—are in the Russian zone ; the Russians will barter paper only against steel. The British lack the foreign exchange to buy Swiss copyright of British books. British publishers cannot, on grounds of foreign exchange shortage, deal direct with German publishers, unless on a title-for-title exchange basis. It is difficult for German films to be made in the British zone ; pre-war German studios are now in the American and Russian zones. Once again, there can be no exchange for sterling—no payment for raw stock except in blocked mark accounts. The films to be seen in the British zone are those of the only film organization which is prepared to wait indefinitely for payment. In these and many other ways, those responsible for Information Services are hampered in their task of « removing German blinkers ». The organization of these « short commons » is being handed over increasingly to the Germans themselves. The press, books, theatres, films are in the hands of German advisory committees (33), which will soon also take over responsibility for allocating the supply of paper and regulating circulation. Successful « indirect control » can probably be seen at its best in the North-West German Radio. A Gallup poll revealed that 60-70 per cent of the Germans who replied believed that there is no longer British control over programmes or administration—though in fact, of course, scripts are read by British officials, who also act as advisers. The slow awakening of German interest in world problems is illustrated, albeit on a small scale, by the fact that after a programme on « Moscow 2047 » (34) 4.000 letters were received—the highest « post-bag » for any single program-

(33) Three-quarters of these committees represent employers, employees and the German public respectively. German Ministers can, however, go over the head of the committee to the British Regional Commissioner.

(34) By A. Egglebrecht ; also published as a pamphlet (Hamburg, 1947).

me. An effort is also being made to ensure that employees of the North-West German Radio shall be trained on B.B.C. lines—not only in the technicalities of their calling, but also politically. At the first training-school for twenty men and women (of whom thirteen eventually received appointments), the mornings were devoted to lectures on such topics as « the Stab in the Back Legend, 1918 ».

The medium of the radio is the more important—in Germany as a whole, of course, and not only in the British zone—in that the average German is not interested in modern or contemporary history. A British reader would be surprised at the comparatively small amount of the press devoted to news, and at the poor quality of much of the comment on that news. Few Germans appear to read the editorials, or to do more than glance at the headlines, though they buy the papers for their practical value—as wrapping.

This same lack of interest—this turning away from the unpleasant realities of contemporary national and international life is clearly seen in adult education, the *Volkshochschulen* (*V.H.S.*). This was a strong movement in pre-Nazi Germany, when there were 81 resident *V.H.S.*—apart from « night-schools » in all cities. Today it is alive again in all zones. In the British zone there are also two *Heim V.H.S.* at Göhrde and Rendsburg. Except in Berlin, the demand is up to 60 per cent or over from the young——between the ages of twenty-one and thirty. But, apart from this demand from young people (many of whom see no chance of getting to a university and are seeking practical training and language courses as well as some « general background »), the *V.H.S.* are largely a refuge for middle-aged and middle-class men and women anxious to study history of art, art, philosophy, music or literature. Modern history, economics, international relations are not popular—although in Hamburg, where a high percentage of workers attend classes, foreign languages are the most popular subject, *Weltanschauung* is the second most popular subject, and civics, economics, history and sociology come fourth in order of preference. There are, however, two *Heimvolkschochschulen* which place sociological

subjects high in their curriculum. The timetable of adult education classes all over Germany reflects the mood of the people and their apathy and mistrust towards politics and international relations. This is not to suggest that adult education in Germany today is unimportant or undeserving of the support it is being given by the Occupying Powers. It is a reason for more exchanges between organizers and teachers in Germany and in Britain and the United States. But it does also emphasize certain inescapable facts. Post-war conditions of hunger and shortage and unemployment, coming on the top of Nazism, war and defeat, and military occupation, create conditions in which « re-education »— the recreation of a healthy, democratic society— is impossible. In such conditions, the fundamental character of the German people (which has shaped their attitude towards politics) is strengthened—« its inwardness, its subjectivity, the divorce of the speculative from the socio-political element of human energy and the complete predominance of the former over the latter », to quote Thomas Mann (35).

Just as German universities have played no small part in forming the national characteristics described by Thomas Mann, so also they hold one of the keys to the future— from the standpoint of the « re-education » of Germany in the true sense of that much misused phrase, « of the Germans, for the Germans, by the Germans », to paraphrase Lincoln. It is not yet certain whether they will lock the door against progress in the name of tradition and sound learning, or open it on a new era of German civilization and history.

In the winter term of 1947 there were 77.507 students in thirty-eight universities and *Technische Hochschulen,* with München (1.100 students) as the largest. Of these, fourteen, with approximately 34.000 students, are in the American zone ; twelve, with 30.000 (36), in the British zone ; nine, with 10.000 students, in the Russian zone ; and three, with 10.000 students, in the French zone. This total represents only about 40 per cent of the young men and

(35) « Germany—Her Character and Destiny » (*The Listener*, 12 June, 1947).

(36) Twice as many students as in the same universities in 1938-9.

women who wish enter universities, and is regulated by a numerus clausus, based on an estimate of the number of jobs available made by the Occupying Power.

The problem of selection is complicated both educationally (as in England) and politically. There is a « backlog » of seven years in education. What proportion of places should be reserved for ex-service men, whatever their standard of attainment, to the exclusion of those coming out of the schools at eighteen years of age ? What proportion of ex-officers should be admitted and should a distinction be made between « active » and « reserve » officers ? As might be expected, the policy adopted differs in the various zones. In the Russian zone, permits to ex-officers to study are only issued by a committee of the university, with the Rektor as chairman, a curator or professor, a trade union representative, and three students, representing the three political parties ; the ex-officer concerned must prove his worth for the community. In the French zone, ex-officers must be under the rank of captain and must study law or theology. In the British zone there are approximately 8 per cent active officers and 17 per cent reservists in the universities.

The Rektors and professors, in the three Western zones at all events, are, as has already been pointed out, too old, too conservative and in some cases too nationalistic for their present responsibilities. But the best of them are keenly aware of the importance of their task and above all of the needs and handicaps of their students. But they tend to regard the Occupying Powers, at least in the case of Britain and the United States, as misunderstanding the nature, history and mission of German universities, and consequently as being prepared to allow a dilution of academic standards. They object, for example, to the French policy of appointing ten professors at Mainz with no previous academic experience or training ; and to the appointment at Halle of forty-seven new *Dozenten* as professors. There is objection to a proposal in the British zone that the universities should form an autonomous whole with a charter of independence. But these objections come for the most part from professors who in normal circumstances would

already have retired. The Russians are endeavouring to meet the difficulty of too-old professors and the absence of *Dozenten* to take their place, by giving a scholarship to young men and women—200 by the late summer of 1947—to enable them to work for the examination. These new *Dozenten* will then become members of the Inner Faculties of the universities. Thus, in a few years there should be the much needed new teaching body in the universities—comprised of « politically reliable » men and women who will presumably not share the traditional oulook of the German professional body. It would seem, however, that even in the Russian zone these schemes appear to have met with resistance from the German academic body, since it was announced in July 1948 that the Minister of Cultural Affairs in the Soviet zone (directly responsible to the S.M.A.) will in future appoint the Rektors and Heads of Faculties in the universities.

British anxiety about the universities in their zone, in view of their fundamental importance, of the promising material among the students, and of the recalcitrance of Rektors and Faculties, found expression in the spring of 1948 in the appointment of a Universities Commission with a German Chairman, eight other German representatives including one woman, and one English representative, Lord Lindsay of Birker.

The unanimous report of this British Zone Commission on German universities was published in December 1948. The report defined in general terms the function of a university as follows :—« To serve mankind by the teaching of that truth which comes from scientific research into reality ». Its main proposals are as follows :—(1) Unversity education is to be made possible for all classes of the population. (2) A university council is to be set up for each university to help to make closer the relations between the university and all sections of the populations. (3) There is to be a wider conception of the function of the teaching staff, in which the teacher is to take his place alongside the research worker. (4) The German universities are to aim at the education, in the full sense of the word, of their students, teaching them the unity of culture through *Stu-*

diumgenerale, a general education to be given to all students alongside their specialist training.

The university officers of Britain, France and the United States are men of high academic qualifications, with experience of university teaching in Germany. There are, of course, too few of them. If they are not at one with the present heads and faculties of the universities as to the reforms needed in those universities, they are at one with them on the urgent need for exchange of students and for the institution of international summer schools. In the early summer of 1947 a great deal of patient work was being done to overcome financial difficulties, to find accommodation, to induce British, American, French or Swiss professors or lecturers to devote part of their vacation to attending a summer course in Germany, and to make it possible, for the first time, for German students to contact their contemporaries from other countries.

The average day's rations of a German student in the University of Frankfurt in the winter of 1946-7 were as follows : (37)

214 grammes of bread (4 slices)
7 grammes of fat (just covering the top-end of a knife)
21.5 grammes of meat (1 slice of sausage)
3 grammes of cheese
1/10th litre skimmed milk
17 grammes of sugar (3 pieces)
400 grammes of potatoes (4 potatoes)
4 grammes of ersatz-coffee

This made up the following bill of fare :

Breakfast : Coffee with 3-4 slices of dry bread (that means the whole bread-ration for one day).
Dinner : One meal with 5 grammes of fat.
Supper : One meal without fat.

Rations are much better now in Bizonia after the currency reform and additional food can be bought by those able to pay. But young men and women, whether students or workers, do not get enough to make up for past shortages.

(37) From a report by the Secretary of the Students Council in the American zone.

The American authorities admit that only a slight improvement has been achieved in economic and social conditions of the students. « They lack clothing, food, housing facilities, and are over-burdened with classes and the chores and tasks of every-day life ». (38)

Twenty-five per cent of the students in 1947 were refugees and had no means of cooking at home. At Würzburg University, out of 2,660 students, 410 were billeted, with ten or more students living in one room. It is reported that 10 per cent of the students of Munich have tuberculosis and 20 per cent had stomach ailments. At Würzburg, 60-70 per cent of those medically examined were underweight. These figures are intended only as samples ; others, a little better or a little worse could be quoted from all over Germany. They explain why, for example, the (British) Association of University Teachers delegation which visited the British zone last winter 1947 found the students apathetic and devoting their spare energies to the black market, and why the students themselves complain of their lack of physical and mental energy and of inability to concentrate. It is, however, clear that German students, despite their natural preoccupation with their own difficulties, despite their complete lack of interest in politics and in the type of problems which are commonly studied by university societies in Britain and America (39), and despite the fact that they are still « nationalist » by the standards of Britain and the United States, are in fact neither apathetic nor conservative. The best among them are engaged on a slow process of self-examination—of where they stand in relation to Nazism, national service, responsibility as future citizens. They wish, one feels, to meet students from other countries and to find out where they stand in relation to such questions. They are not yet ready to take an interest in social or international problems *per se* ; the new foundations of their stability as individuals have not yet been laid. They demand time and individual contacts, and resent passionately what they consider

(38) Report of the Military Governor, N° 34, on education and cultural relations, May 1947-April 1948, p. 39.

(39) For example, there were in 1947 thirty members of the International Club at München University, out of a total of 11,000 students.

to be propaganda, even when it is skilfully disguised with culture.

It is probably true to say that each of the Occupying Powers realizes the importance of the universities in the rebuilding of Germany. Nowhere are the differences in their policy more clearly visible. But the success of the « Students' Days » held in several universities during 1947, at which students, professors and representatives of Military Government from the other zones come together for a conference on common problems, may be hopeful portents for the future. Students from the Western zones attending these gatherings in the Russian zone get on well with their fellow students, but complain of the large number of resolutions on Marxism and Socialism which the Russian university officers insist upon introducing. Almost all university students in Germany who come into contact with representatives of the Occupying Powers express a strong desire to make contact with the largest possible number of students from other countries and to be given the opportunity of working for as many lecturers and professors from abroad as can possibly be persuaded to go to Germany, whether for a summer school or a term.

The immediate consequences on education and youth organization of the currency reform of June 1948 in the Western zones were in certain respects adverse. The number of pupils in secondary schools was reduced ; the admission for school meals dropped by half ; some university students and students in teachers' training colleges were unable to continue their studies, and priority had to be given during the summer vacation to the finding of part-time jobs for others. Youth activities were severely curtailed by questions of expense and shortage of equipment. The currency reform placed a new obstacle in the way of school reform in the British and American zones, although so far no German *Land* has allowed its plans to be seriously interfered with. Only one has postponed the introduction of free schooling, though others have limited its operation. Regarded from a long-term standpoint, the currency reform may have brought nearer the day when German educational authorities come to look on free elementary schooling and

grants to needy students for higher education as an essential element in the training of youth. As yet, despite persuasion by the Occupying Powers, the burning topics of discussion in German educational circles continue to be the length of the elementary school period, the time of beginning the first foreign language, and the future of the gymnasium.

IV. BERLIN : QUADRIPARTITE GOVERNMENT (40)

The policies of the Occupying Powers are in no way different in their respective sectors of Berlin from those in their zones. But the education and youth situation in that city suffers from the difficulties of quadripartite rule, and from the complications added to the process of self-government by the presence of all four Powers in the city. These difficulties are, of course, in addition to the difficulties which face education authorities in the rest of Germany. The constitutional impasse in which a Lord Mayor directly elected by the City Council cannot take office because one of the four Powers will not approve his election is only one—albeit the most significant—indication of quadripartite complications. Another example is the dismissal of Dr. Nestriepke (head of the Berlin City Council Education Office and member of the Social Democrat Party) for an infringement of a *Kommandatura* regulation, as a consequence of differences between him and Dr. Wildangel, of the Socialist Unity Party, till recently head of the *Hauptschulamt.* Indirectly, the city's administration is handicapped in various ways.

The youth of the city is adversely affected by the fact that there is no welfare office, since the *Kommandatura* cannot agree on the subject, despite the fact that the conditions of quadripartite rule make it even more necessary than in the cities of the zones. It is difficult for responsible officials in the *Magistrat,* for example, to take action in the urgent matter of delinquent children, because of lack of

(40) No attempt has been made wholly to rewrite this section in the light of international developments and the blockade of the city since the summer of 1948.

agreement on the *Kommandatura*. In short, the affairs of the city of Berlin—apparently carried on today by means of a dingdong battle between the democratically elected *Magistrat* and the *Kommandatura*—are a standing example to its citizens of a thoroughly undemocratic form of government.

The population of Berlin has declined to about, 3,500,000, but owing to the great destruction in certain districts, there is still a housing shortage. Food (41) and fuel, though short, were not as desperately short in the winter of 1946-7 and the spring of 1947 as elsewhere in Germany. Nevertheless, absence from school was sometimes as high as 50 per cent through illness of children, illness of others in the home, and lack of shoes. Lack of discipline was however, cited as a fundamental cause of this high rate of absenteeism in vocational schools in one Berlin borough, and it was generally most marked in these schools amongst teen-age children. The presence of troops of the Occupying Powers and the incidental fact that, until May 1947 when the practice was stopped, some 90,000 cigarettes a week, sent to the American sector from the United States, went into the black market, accounted for this lack of discipline and the high rate of juvenile delinquency. An official of the *Jugendamt* described lack of agreement on the *Kommandatura* on the treatment of juvenile delinquency as one difficulty, another, of course, being the lack of facilities—suitable buildings and staff for residential remand homes. Frau Erica Marauen, Stadrat for the *Jugendamt*, reported to a Press Conference in July 1947 that two new *Heil-Erziehungsheime* were being opened. Three to four million marks had been set aside in the budget for the treatment of criminal youth, and four to five million to help unemployed juveniles in various ways —a significant item and one closely related to education problems.

From the standpoint of the four Powers, education policy has, since the end of war, been in the hands of the edu-

(41) School meals until the end of April 1947, apart from Swiss and Swedish assistance in some vocational schools, had to be paid for by parents from their own rations. In some schools, therefore, only some 60 per cent of the children received them.

cation committee of their representatives. Agreement must be reached before action can be taken on any point, small or great (42). The machinery for dealing even with non-controversial topics is slow ; minutes and verbatim records have to be translated and circulated. The transference of power to German educational authorities has been tardy ; this obviously desirable move does not necessarily make for efficiency and speed in view of party alignments in the *Magistrat*. School reform has been a burning topic which may well have deflected educational energies from more immediately urgent questions.

The new education law was passed in November 1947 against C.D.U. opposition and was intended by Dr. Niestriepke to be a bridge between the school laws of the Eastern and Western zones, and a model for a future school law for the whole of Germany. It seeks to introduce a nine-year period of compulsory free education, the *Einheitsschule,* as in the Russian zone. The first six years are without specialization, though in the fifth and sixth years different subjects can be taken by parallel classes. In the seventh year there will be further differentiation between essential and optional subjects, and in the ninth year a final division into those who go into jobs, with twelve hours technical school weekly, and those who continue their education full-time. Schools are to be co-educational, and religious instruction is to be optional. Schools are to be self-governing, each with its parents' committees. The terms « primary » and « secondary » schools (*Volkschule* and *Oberschule*) will disappear. Secondary schools will be debarred from taking pupils except through the *Volkschulen,* and they will not be permitted to keep their existing lowest forms. After long discussion the Education Committee of the *Kommandatura* in May 1948 approved the new education law as passed by the *Magistrat* with the exception of the clause abolishing private schools, which will be allowed to continue under certain regulations. Approximately 30,000 children left school in July 1947, and

(42) For example, history was not taught in Berlin because of lack of agreement till the autumn of 1948. Current events (*Gegenwartskunde*) took its place and was, in actual fact, subject to as many pitfalls as history for young teachers brought up under Nazi rule and dependent largely on the press for material to illustrate topics.

50,000 entered in September 1947. Apart from opposition, for example from the Christian Democratic Union, to the new education law on the grounds of the regulations regarding religious instruction, the rejection of eight years unified school and too early specialization, there are difficulties arising from lack of space. Although between 500 and 600 more school-rooms were expected to be available in September, there is still a desperate shortage. According to one German estimate, 13,127 class-rooms were available in 1939, as against 3,535 in 1945. Despite the reduction in the population of Berlin to just over 3 million, there are still 488,000 children of school age. Fourteen school buildings are wholly taken by Occupying Forces and four partly occupied (466 school-rooms in all) (43). Overcrowded classes are, in many cases, a theoretical rather than a practical difficulty, since up to 50 per cent of children are absent for a number of reasons already noted. Shortage of teachers is as serious a problem as shortage of buildings. As in the rest of Germany, elderly teachers (in many cases nearer 60 than 50) must carry on, teaching large classes, for two to three years before the newly trained young teachers become available. The teachers suffer from lack of the normal teaching aids—from pencils, crayons and note-books to text-books and maps. According to a report in the German Press, by the end of 1947 there should be one text-book available for every two children—a great improvement on the situation in the spring.

Adult education plays an even larger part in the life of Berlin than in other cities of Germany today. About 75,000 people attend the *Volkshochschulen,* but the average age of the students is over forty, in contrast, for example, with Hamburg where the majority of students are between twenty and thirty. The subjects studied are overwhelmingly « escapist » (with the exception of modern languages)—philosophy, *Kunstgeschichte* and like subjects. If there has never been an official « two-way street » between Berlin University in the Russian sector and the *Technische Hochschule*

(43) Twelve school building are occupied in the Soviet sector (a total of 371 rooms), two wholly and three partly occupied in the British and American sectors and none in the French sector.

(now called the Technical University) in the British sector, students, from the former have at least attended vacation lectures at the latter, and relations between education and youth officials, Allied and German, in the various sectors were on friendly, constructive lines during the earlier period of the Occupation.

The youth of Berlin has suffered severely from lack of quadripartite agreement. Until the autumn of 1947, youth groups (in existence in the rest of Germany) were not permitted. *Jugendheime,* instituted by the local authorities, provided rooms where groups of young people could meet for discussions. But a group of boys going camping for Whitsun, for example, could not be taken as junior members of the Social Democrat Party, but only as a « party of boys from the borough of X. » In October 1947 the following four youth groups were permitted : the *Falken*, the *Freie Deutsche Jugend,* the *Demokratische Jugendverband,* and the *Bund Deutscher Jugend.* Many thousand Berlin children spent one or two weeks in camps, organized on a large scale by the American authorities, on the outskirts of the city, and on a smaller scale by the British. The American G.Y.A. activities are carried on by the ten or eleven units stationed in the city. Six or more youth centres, some operating through German committees, are also in existence in the American sector of the city. The four Powers are all sensitive upon the question of youth organizations, and are inclined to accuse one another of allowing youth groups *sub rosa,* or in a disguised form.

Berlin today is a city of fantastic contrasts. It is isolated, except from the Soviet zone ; the other occupying forces are acutely aware of that isolation. The Berliners feel themselves to be at the heart of « Germany under Occupation », and have a slightly patronizing air towards the Western zones, as being « provincial ». The city is striving in some sense to maintain its right to govern itself, against interference from the *Kommandatura* ; yet, because of the existence of quadripartite rule, party strife is so bitter as to play into the hands of the *Kommandatura.* Among those responsible, for example, for the youth of the city, there are good relations as between Germans and members of the Military

Governments, and between the members of the different Military Governments. There is vigorous life among the ruins ; a vitality that comes, among other factors, from the cosmopolitan, international atmosphere. There is no business to be done, except in a purely parochial sense, yet there is much activity—often of a dubious, « black market » nature.

Four Power rule entails a healthy competition between the Powers, and music and the theatre flourish in each of the sectors without being in any sense suburban. It is stimulating to see the films of four nations on four different nights of the week—for those, that is, who possess cars or the strength to battle with the frightening crush of Berlin's remaining underground system.

Yet there is a curious quality of unreality, of frustration about life in Berlin. In addition to the economic aftermath of defeat, Great Power politics—not merely Potsdam, but also disputes at Lake Success, in Greece or the Middle East—contribute to the uncertainties and unrealities of Berlin. The « re-education » of Germany by her conquerors seems even more improbable of fulfilment in Berlin than in the zones. If Military Government is the negation of democracy, quadripartite rule is its *reductio ad absurdum.* The natural and inevitable consequences of defeat and occupation, especially to youth, cannot be directly mitigated by the efforts of the City Council, because of the lack of agreement among the Powers. The devoted work of a comparatively small band of Control Commission officials, in the supervision of education in schools and youth work among the older boys and girls, cannot compensate Germans engaged in the same work, for lack of ways and means—even if all the Germans concerned were the right people for their jobs ; which is unfortunately no more true in Berlin than elsewhere in Germany today—for reasons which have already been given.

The fact that forty-five newspapers appear in the city cannot, in the circumstances, be regarded merely as a welcome sign of healthy public opinion and interest. In the absence of an adequate press in the rest of Germany, of serious

periodicals and of books, the Berlin newspapers tend to exacerbate party strife, though it is fair to add that a few of them also publish articles which should play a useful part in re-awakening a civic sense and contribute towards a new national spirit.

The spring of 1948 brought a crisis to Berlin. Quadripartite Government came virtually to an end, after two preliminary crises in June. The effects of this worsening, and final breakdown, in the relations between the Powers on education and youth were diverse. Until the « siege » began towards the end of June, the city as a whole had probably benefited from the keen competition among the Powers to win approval from the Berliners. As regards food, fuel, and amenities, these were to the city's advantage, but there was a marked tendency to include education and youth organizations in the propaganda drive to the detriment of the best interest of sound and long-term educational policy in the widest sense of the word. By the autumn a new Free University was opened in the American sector with 2,000 students. Berlin University, while still providing adequate instruction ın technical and specialist fields, cannot fulfill the proper functions of a university because it must be politically subservient to the Communist-controlled Socialist Unity Party. The *Deustche Verwaltung für Volksbildung in den Sowjetischen Besatzunge-zone* has countenanced the expulsion of a number of students for political unreliability—for reasons, that is to say, unconnected with work or conduct. At the Technical University in the British sector a new sociological faculty is in process of formation. It is however fair to say that this and other educational activities in the British sector were not undertaken in order to counter Soviet moves after the siege had begun, but as a result of plans made on the basis of long-term educational policy and after consultation with individual German educationalists, though not necessarily with the approval of the City education authorities. In general, the breakdown of Quadripartite government and the state of siege—not recognized as such by the Soviet authorities—and the setting up of the two separate City administrations, cannot but affect adversely education and youth organization in Berlin. This

does not of course mean that education will not continue. The Western Powers are assisting German authorities in the boroughs in their sectors, they have also arranged for the temporary evacuation of delicate children during the winter months. But it would be foolish to minimize the gravity of the outlook.

Conclusion

Since this paper was first written, the material situation has been considerably changed by the currency reform of June 1948. There is no longer either actual hunger or extreme shortage of consumer goods, although there is still hardship among certain sections of the population. Before this change, many Germans refused to believe that Military Government was not witholding the necessities of life as a deliberate policy ; today some see themselves as the victims of a struggle between East and West. The average German has no sense of guilt or responsability—democracy has so far meant hunger, blackmarket, and military government. In the same way « re-education » policy must seem to many Germans to mean education under every kind of handicap, with difficulty in making contact with the realm of ideas and with the outside world—which has been denied to them for twelve years—except where they are invited to exchange the dark glasses of Nazidom for anastigmatic lenses made in Paris or Moscow. On the other hand as conditions improve, all too slowly, it is possible to discern a definite pattern of conflict between real educational progress developing from German traditions of scholarship and education along modern democratic lines, and conservative nationalist forces which, in the name of German scholarship, reject as inferior if not intentionally injurious all ideas and policies stemming from the Occupation period.

CE LIVRE A ÉTÉ TIRÉ SUR PAPIER ALFA DES PAPETERIES NAVARRE SUR LES PRESSES DE L'IMPRIMERIE DESSAINT, A DOULLENS. — 11.977. — (DÉPÔT LÉGAL 2e TRIMESTRE 1949). — EDITEUR N° 47.
IMPRIMEUR N° 276.